



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
CURSO DE PEDAGOGIA

PRISCILA SILVA FERREIRA

PRODUZIR TEXTOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL POR MEIO DO LÚDICO: ALGUMAS
CONTRIBUIÇÕES

JOÃO PESSOA-PB
2018

PRISCILA SILVA FERREIRA

**PRODUZIR TEXTOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL POR MEIO DO LÚDICO: ALGUMAS
CONTRIBUIÇÕES**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da
Universidade Federal da Paraíba, como requisito
parcial para a obtenção do grau de Licenciada em
Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda.

JOÃO PESSOA-PB
2018

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

F382p Ferreira, Priscila Silva.

 Produzir textos nos anos iniciais do ensino fundamental
por meio do lúdico: algumas contribuições / Priscila
Silva Ferreira. - João Pessoa, 2018.
 137 f. : il.

 Monografia (Graduação) - UFPB/CE.

 1. Ludicidade. Educação lúdica. Produção textual. I.
Título

UFPB/BC

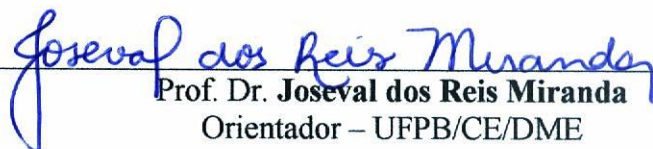
TERMO DE APROVAÇÃO

PRISCILA SILVA FERREIRA

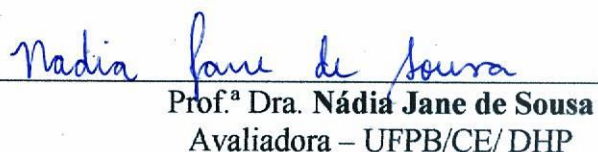
PRODUZIR TEXTOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL POR MEIO DO LÚDICO: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES

Monografia aprovada, como requisito parcial à obtenção de grau de Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, pela seguinte banca examinadora:

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. **Joseval dos Reis Miranda**
Orientador – UFPB/CE/DME


Prof.^a Dra. **Elzanir dos Santos**
Avaliadora – UFPB/CE/DME


Prof.^a Dra. **Nádia Jane de Sousa**
Avaliadora – UFPB/CE/ DHP

JOÃO PESSOA - PB
2018

Dedico esse trabalho a todo(a)s o(a)s professor(a)s que, assim como eu, idealizam uma educação de qualidade na perspectiva da ludicidade. Uma educação que faça florescer nos corações dos educandos o prazer de aprender, o encantamento pelo saber, e o envolvimento nessa aventura de granjear conhecimentos.

AGRADECIMENTOS

Não poderia deixar de expressar um pouco da minha gratidão a todo (a)s aquele (a)s que, direta ou indiretamente, foram como luzes norteadoras para a construção e concretização deste trabalho monográfico.

Agradeço inicialmente e, especialmente, ao meu bondoso Deus, que tem sido o grande orquestrador das minhas conquistas. Pois, desde o início dessa trajetória acadêmica tenho percebido suas mãos sutis orientando e guiando meus passos e, conseqüentemente, à realização dos meus sonhos e projetos. Irrefutavelmente, Sua presença e Seu amor foram grandes propulsores para que hoje eu pudesse chegar onde cheguei, de angariar o que angariei, e de aprender o que aprendi. Todavia, faço das palavras do Chico Xavier às minhas:

“Sinto-me em luta comigo mesmo, luta esta que defino com estas palavras: Sei o que devo ser e ainda não sou, mas rendo graças a Deus por estar trabalhando, embora lentamente, por dentro de mim próprio, para chegar, um dia, a ser o que devo”.

Agradeço ao meu querido e amado amigo Carlos Fonseca, esse companheiro de jornada enviado por Deus para iluminar minha vida com suas palavras de conforto, de ânimo e de fé, tem sido como um refrigerio para a minha alma. Seus amparos foram e têm sido fundamentais para meu fortalecimento mental e espiritual nesse percurso acadêmico.

Sou grata aos meus pais por terem, desde o início, me apoiado nos estudos, demandando esforços e recursos que foram essenciais para a concretização desse curso.

Aos meus avós que estiveram presentes durante todo esse percurso emanando para mim orações, pensamentos e palavras positivas que muito contribuíram para o fortalecimento dos meus passos.

A todos os meus colegas que cursaram comigo cada disciplina, uns por mais tempo do que outros. Sou grata por terem feito parte do meu itinerário de formação.

Em especial, agradeço a minha estimada companheira de turma Thares Oliveira, que se tornou uma amiga no transcorrer desse curso. Sua presença marcante e significativa ao longo das dinâmicas da universidade (pesquisas, trabalhos, seminários, publicações de artigos científicos, etc.) tornou essa trajetória acadêmica, indubitavelmente, muito menos penosa e muito mais alegre. Faz-me conjecturar que sua companhia não foi mero acaso, mas, sim, uma providência divina.

Agradeço ao meu orientador Joseval Miranda que além de se dispor cordialmente a me guiar nesses estudos, foi quem me conduziu na escolha do tema desenvolvido nesse trabalho, tema este que já estava latente dentro de mim, visto que se tratava de algo que muito aprecio e faço na minha vida frequentemente: escrever ludicamente.

Aos autores das obras consultadas, pela riqueza de seus estudos e saberes neles manifestos, obras estas que me serviram como base e inspiração na construção deste trabalho.

Agradeço a (o)s professore (a)s de cada disciplina as quais cursei que, com suas palavras, gestos e maneiras próprias de atuar e ensinar, contribuíram para o enriquecimento da minha formação docente.

Em suma, sou grata a todo (a)s aquele (a)s que, desde o menor ao maior gesto e atitude, contribuíram para a minha formação profissional e pessoal.

Enxergue o mundo com os olhos de uma águia. Veja por vários ângulos a educação. Entenda que *somos criadores e vítimas do sistema social que valoriza o ter e não o ser, a estética e não o conteúdo, o consumo e não as ideias*. No que depender de nós, devemos dar nossa parcela de contribuição para gerar uma humanidade mais saudável (CURY, 2003, p.43).

RESUMO

O presente trabalho teve como principal objetivo buscar compreender como a ludicidade pode contribuir com a produção textual dos alunos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para os objetivos específicos procuramos: analisar a concepção de ludicidade desenvolvida/empregada por uma professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; identificar como uma professora dos Anos Iniciais organiza o seu trabalho pedagógico utilizando a ludicidade e a produção de texto; identificar e analisar quais as reações dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em relação ao uso da ludicidade nas atividades de produção de texto; e propor atividades de produção de texto que podem ser desenvolvidas com alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental empregando a ludicidade. Como metodologia de pesquisa, foi priorizado o método qualitativo, fazendo uso das ferramentas de observação participante, análise documental, entrevista semiestruturada e roda de conversa. A pesquisa se realizou com uma turma do 4º ano e sua respectiva professora. A escolha dos participantes, bem como, do *locus* da pesquisa, se deve a nossa intervenção no Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental. Buscamos apoio teórico em Luckesi (1998, 2000, 2002, 2014), Massa (2015), Santos (1997), Almeida (2003), Huizinga (2007), dentre outros, para fundamentar a parte que trata dos conceitos sobre Ludicidade e educação lúdica. Apoiamo-nos, também, nos estudos de Koch (2012), Geraldi (2002), bem como, dos documentos oficiais, como os PCN (1997) de Língua Portuguesa e a BNCC (2017), dentre outros, para embasar a parte que versa sobre a produção textual. Constatamos que a professora da turma demonstrou uma concepção limitada sobre ludicidade e o seu trabalho pedagógico não contemplou de forma sistemática e direcionada à produção textual e ao uso do lúdico. Por intermédio das intervenções na turma, que se deram no formato de oficinas, constatamos as reações positivas dos alunos e, mediante essa experiência, apresentamos um caminho possível para o trabalho com a produção textual envolvendo ludicidade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, reconhecendo a importância da educação lúdica, faz-se necessário que os professores incluam a ludicidade na prática de ensino de uma forma geral, e na produção de texto, em especial.

Palavras-chave: Ludicidade. Educação lúdica. Produção textual. Escrita.

ABSTRACT

The main objective of this study was to understand how the playfulness can contribute to the textual production of students in the Early Years of Elementary School. For the specific objectives we seek: to analyze the conception of playfulness developed / employed by a teacher of the Initial Years of Elementary Education; to identify how an Early Years teacher organizes her pedagogical work using playfulness and the production of text; identify and analyze the reactions of elementary school students to the use of playfulness in text production activities; and to propose activities of text production that can be developed with students of the Initial Years of Elementary Education employing playfulness. As a research methodology, the qualitative method was prioritized, making use of the tools of participant observation, documentary analysis, semi-structured interview and conversation circle. The research was performed with a group of the 4th year and its respective teacher. The choice of the participants, as well as the *locus* of the research, is due to our intervention in the Supervised Internship of Elementary School. We seek theoretical support in Luckesi (1998, 2000, 2002, 2014), Massa (2015), Santos (1997), Almeida (2003), Huizinga (2007), among others, to substantiate the part dealing with the concepts on Ludic and playful education. We support, too, in Koch's studies (2012), Geraldi (2002), as well as official documents, such as PCN (1997) Portuguese Language and BNCC (2017), among others, to support the part that versa on textual production. We found that the classroom teacher showed a limited conception of playfulness and his pedagogical work did not contemplate in a systematic way and directed to the textual production and the use of the ludic. Through the classroom interventions, which were given in the form of workshops, we verified the positive reactions of the students and, through this experience, we present a possible way to work with the textual production involving playfulness in the Initial Years of Elementary Education. Therefore, recognizing the importance of play education, it is necessary that teachers include playfulness in the practice of teaching in a general way, and in production of text, in particular.

Keywords: playfulness. Playful education. Text production. Writing.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Aluno desenhando no seu cubo	88
Figura 2: Aluna escrevendo sobre seu mundo imaginário	88
Figura 3: Produção textual de uma aluna	89
Figura 4: Cubos produzidos pelos alunos	90
Figura 5: Cartaz com os produtos alimentícios	91
Figura 6: Lista de compras de uma aluna.....	92
Figura 7: Alunos pesquisando os produtos alimentícios	92
Figura 8: Aluna elaborando a lista de compras	95
Figura 9: Aluna escrevendo sua carta	97
Figura 10: Aluno escrevendo sua carta	97
Figura 11: Carta de uma das alunas	98
Figura 12: Carta de uma das alunas	99
Figura 13: Aluno respondendo a questão da dinâmica	100
Figura 14: Alunas produzindo seu personagem	102
Figura 15: Aluno escrevendo sobre seu personagem	102
Figura 16: Produção de texto sobre o personagem	103
Figura 17: Balões produzidos pelos alunos.....	104
Figura 18: Bilhete produzido por uma das alunas.....	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Trabalhos monográficos dos anos 2013 a 2014.....	18
Quadro 2: Trabalhos monográficos dos anos 2015 a 2017	22
Quadro 3: Plano da primeira oficina (Criando um mundo imaginário).....	61
Quadro 4: Plano da segunda oficina (Pesquisando os produtos da receita de bolo).....	61
Quadro 5: Plano da terceira oficina (Construindo uma carta)	62
Quadro 6: Plano da quarta oficina (Dinâmica de questões sobre a água).....	63
Quadro 7: Quinta oficina (Construindo um personagem a partir de um balão).....	64
Quadro 8: Censo escolar – Mapa das escolas	70
Quadro 9: Matrículas nos Anos Iniciais.....	70
Quadro 10: O quadro de funcionários da escola EEBAS	72

LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CF – Constituição Federal

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EEBAS – Escola de Educação Básica da UFPB

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

JP – João Pessoa

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PB – Paraíba

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

REI – Repositório Eletrônico Digital

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TDIC – Tecnologia digital informação e comunicação

SUMÁRIO

1 PRIMEIRAS PALAVRAS	14
2 GARIMPANDO O QUE TEMOS SOBRE O TEMA	18
3 LUDICIDADE E ATIVIDADES LÚDICAS: TECENDO REFLEXÕES	26
4 A PRESENÇA DA LUDICIDADE NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	35
5 PRODUÇÃO TEXTUAL E LUDICIDADE	46
6 TRILHAS DO FAZER METODOLÓGICO	58
6.1 Tipo de pesquisa	58
6.2 Trabalho de campo	59
6.3 Instrumentos de coleta de dados	64
6.3.1 Observação participante	65
6.3.2 Roda de conversa	66
6.3.3 Análise Documental	67
6.3.4 Entrevista semiestruturada	67
6.4 Participantes da pesquisa	68
6.5 Local da pesquisa	69
6.5.1 Município	69
6.5.2 A Escola pesquisada	71
7 COSTURANDO OS FIOS: OS DADOS EMANADOS DA PESQUISA E AS SUAS ANÁLISES	74
7.1 A concepção de ludicidade na visão da professora	75
7.2 A Organização do Trabalho pedagógico e a sua relação com a ludicidade e produção de texto.	77
7.3 As reações dos alunos e as possibilidades em relação ao uso da ludicidade nas atividades de produção de texto.	87
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICE A – PROJETO DE INTERVENÇÃO	116
APÊNDICE B – EMOTICONS DO WHATSAPP	125
APÊNDICE C– ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	126
APÊNDICE D – TEXTO “A IMAGINAÇÃO ESPANTOSA”	127
APÊNDICE E – MOLDE DE UM CUBO	130

APÊNDICE F – RECEITA DE BOLO DE CHOCOLATE.....	131
APÊNDICE G – EQUIVALÊNCIA DAS MEDIDAS.....	132
APÊNDICE H – TEXTO “CARA SRA. LEROY”	133
APÊNDICE I – TRÊS PLAQUINHAS.....	134
APÊNDICE J – QUESTÕES DA DINÂMICA.....	135
BREVE CURRÍCULO DA AUTORA.....	137

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

Não escrevo para heróis, mas para pessoas que sabem que educar é realizar a mais bela e complexa arte da inteligência. Educar é acreditar na vida, mesmo que derramemos lágrimas. Educar é ter esperança no futuro [...] Educar é semear com sabedoria e colher com paciência. Educar é ser um garimpeiro que procura os tesouros do coração (CURY¹, 2003, p.4).

O educador genuíno reconhece as agruras do caminho, mas nem por isso deixa de cultivar a esperança nos corações de seus aprendizes. Educar vai além da mera transferência de saberes, é o ato de acreditar e investir nos potenciais humanos. O educador lúdico é alguém que ensina seus educandos a fazerem do palco das suas mentes um teatro de regozijo, é aquele que transforma o terreno árido da personalidade humana em um jardim de esperanças.

Resgatando memórias da época de estudante dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, podemos afirmar que não foi uma experiência tão fácil e prazerosa. A começar pelo difícil rompimento da passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental² que, não muito diferente dos dias atuais, há um descompasso, tornando difícil a adaptação a essa nova etapa de escolaridade.

Somando-se a isso, recordamos a precária organização da escola pública, ambiente sem cor e sem alegria, diferente das instituições particulares pelas quais estudamos na época da Educação Infantil. A escola não demonstrava estar muito interessada em tornar envolvente e amigável a nossa relação com o conhecimento, especialmente, com a escrita. As atividades de produção de texto eram, geralmente, propostas de modo estéril, descontextualizadas, sem muito atrativo e com pouco significado, colaborando para o nosso desestímulo e desencanto em relação a escrita escolar.

Para os professores as atividades de produção textual eram um meio de detectar erros e atestar a nossa inabilidade de escrever, ou seja, sua prática não amparava as vicissitudes dos alunos, e nem buscava, mediante a autorreflexão, aprimorar e adaptar seus fazeres-pedagógicos às nossas singularidades. E nesse interim o brincar e/ou o lúdico, outrora valorizado, tornou-se elemento de recompensa ou de castigo, passando a ser classificados no Ensino Fundamental como de menor importância ou, em outras palavras, como perda de tempo. Tudo isso, somado a uma postura rígida e inflexível do professor, tem dificultado

¹ Augusto Jorge Cury é um médico psiquiatra, professor e escritor brasileiro, autor do livro *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes* que, também, serviu de inspiração para este trabalho.

² Nesta época o Ensino Fundamental não se organizava em ciclos como é atualmente, pois só em 2010 foi permitido, mediante a Resolução CNE/CEB 7/2010, que o aluno pudesse chegar até o 3º ano sem ser reprovado, estendendo o tempo para que todos possam se alfabetizar tendo o seu ritmo de aprendizagem respeitado.

nosso processo de Alfabetização, o que, por sua vez, tem repercutido ao longo do Ensino Fundamental, afetando o desenvolvimento efetivo da escrita com prazer.

Enquanto graduandos, tivemos contato com vários conteúdos teóricos na disciplina de Organização e Prática do Ensino Fundamental³ que foram essenciais para a ampliação de nossa compreensão sobre os fundamentos históricos, sociológicos, biológicos, filosóficos, psicológicos, políticos culturais e legais do Ensino Fundamental. Além disso, também tivemos contato com várias sugestões de atividades criativas e potencialmente lúdicas para o trabalho com a linguagem escrita. Tais saberes contribuíram substancialmente para a nossa reflexão crítica acerca da ação educativa no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Encontrar um tema de pesquisa requer pensar nas inúmeras possibilidades e contribuições que subsidiem uma educação de qualidade para todos. Durante as experiências de estágio, percebemos na organização do trabalho pedagógico, a carência de práticas mais voltadas para a produção textual, visto que os momentos de escrita observados eram, geralmente, superficiais e sem um planejamento mais direcionado, sem contar com a ausência de elementos lúdicos.

Nessa conjuntura, sentimos a necessidade de pensar em práticas diferenciadas, ou seja, uma organização pedagógica que trabalhe a escrita de modo eficiente e envolvente para o aluno. Desse modo, surgiu o interesse pela atividade lúdica que, segundo Luckesi (2002), define-se como aquela que proporciona a “plenitude da experiência”. Acreditamos que o lúdico nas práticas de produção textual pode estimular o empenho do aluno em seu processo de aprimoramento da escrita de modo significativo.

Nosso interesse pela ludicidade, especialmente, pela escrita lúdica, se intensificaram ao longo dos estudos de alguns teóricos como Luckesi (1998, 2000, 2002, 2014, 2015), Massa (2015), Santos (1997), Huizinga (2007), Almeida (2003), D'Ávila (1998), dentre outros. Percebendo a sua abrangência e importância na vida humana, buscamos entrelaçar o lúdico ao processo de ensino da produção textual, na qual nos alicerçamos em Koch (2012) e Geraldi (2002). Esses estudos culminaram na elaboração de um plano de atividades⁴ realizadas durante a regência do Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental.

Sabemos que, além de ler, escrever é uma das condições básicas para todo cidadão participar efetivamente na sociedade, sendo este, também, um caminho para o

³ Disciplina ministrada pelo Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda entre fevereiro e junho do ano de 2017.

⁴ Essas atividades foram inseridas em um Projeto de Intervenção que serão apresentadas no capítulo da metodologia e relatadas no capítulo das análises de dados.

desenvolvimento acadêmico e pessoal. Contudo, as últimas pesquisas do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), mais propriamente do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), têm apontado que os níveis de proficiência em leitura e escrita da população brasileira ainda apresentam fragilidades.

De acordo com a aferição dos níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) realizada pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) em 2016, cerca de 34% dos estudantes brasileiros apresentaram proficiência insuficiente na Escrita. Na avaliação da escrita, foram considerados cinco níveis: 1, 2 e 3 (elementares), 4 (adequado) e 5 (desejável). Os resultados de 2016 revelaram que 66,15% dos alunos estão nos níveis 4 e 5. Com isso, 33,95% dos alunos ainda estão nos níveis insuficientes: 1, 2 e 3 (BRASIL, 2017). Esses dados nos levaram a questionar sobre a eficácia dos métodos pedagógicos utilizados no ensino de Língua Portuguesa, sobretudo, de produção textual nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Com base nos referenciais teóricos constatamos que por intermédio da ludicidade o indivíduo constrói conceitos, constitui ligações lógicas, seleciona ideias, incorpora percepções e se socializa, propiciando o estabelecimento de relações cognitivas, simbólicas e produções culturais. Reconhecendo as possibilidades que a ludicidade pode fornecer, bem como, os benefícios que ela pode proporcionar no desenvolvimento pleno do ser humano, o uso do lúdico no ensino tem se revelado como um caminho eficaz para uma aprendizagem significativa, podendo ser empregada em qualquer nível de escolaridade e área de conhecimento.

Considerando que, o desenvolvimento da competência de escrever é uma das tarefas atribuídas à escola, urge repensar as práticas pedagógicas a fim de demandar ações que busquem preparar e desenvolver efetivamente as habilidades de escrita desses estudantes. Tendo em vista que a escrita cumpre uma função social, o educador necessita se servir de estratégias didáticas de produção textual que não se restrinjam ao cumprimento de tarefas escolares sobre um viés meramente burocrático, mas que leve em consideração a validade do lúdico na vida do ser humano e como prática pedagógica. Assim, com o ensino lúdico, estaremos cooperando para que a aprendizagem da linguagem escrita se torne um momento de interesse e de participação.

A partir do que foi exposto, o problema da nossa pesquisa foi: Como a ludicidade pode contribuir com a produção textual dos alunos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Diante dessa problemática, o nosso objetivo geral de pesquisa se constituiu em compreender como a ludicidade pode contribuir com a produção textual dos alunos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A fim de traçar pontos relevantes com o nosso problema e estabelecer maiores entendimentos, elaboramos as seguintes questões específicas de pesquisa:

- Qual a concepção de ludicidade desenvolvida/empregada por uma professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?
- Como uma professora dos Anos Iniciais organiza o seu trabalho pedagógico utilizando a ludicidade e a produção de texto?
- Quais as reações dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em relação ao uso da ludicidade nas atividades de produção de texto?
- Que atividades de produção de texto podem ser desenvolvidas com alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental empregando a ludicidade?

Diante dessas questões complementares, obtivemos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar a concepção de ludicidade desenvolvida/empregada por uma professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
- Identificar como uma professora dos Anos Iniciais organiza o seu trabalho pedagógico utilizando a ludicidade e a produção de texto.
- Identificar e analisar quais as reações dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em relação ao uso da ludicidade nas atividades de produção de texto.
- Propor atividades de produção de texto desenvolvidas com alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental empregando a ludicidade.

Assim, na estrutura do presente trabalho monográfico, apresentamos, inicialmente, um levantamento do que se tem produzido sobre o tema de nossa pesquisa. Prosseguindo, está o nosso referencial teórico organizado em três capítulos intitulados: Ludicidade e manifestações lúdicas: Tecendo reflexões; A presença da ludicidade na organização do trabalho pedagógico e Produção textual e ludicidade. Em seguida apresentamos os procedimentos metodológicos adotados, e na continuidade estão as análises e interpretações dos dados coletados na pesquisa. E, por fim, estão as considerações finais obtidas neste trabalho.

Uma leitura lúdica para todos e todas!

2 GARIMPANDO O QUE TEMOS SOBRE O TEMA

Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p.32).

Partindo da citação do nosso saudoso Paulo Freire, como educadores comprometidos com a educação emancipadora, sobretudo, lúdica, o estudo e a pesquisa devem ser constantes no processo de educar e se educar. Assim, por mais robusto que seja o nosso arcabouço teórico, sempre haverá novos saberes à se aprender, bem como, à ressignificar o que já conhecemos.

Buscar a relevância acadêmica de um tema demanda de nós pesquisadores procuramos compreender o que já se tem pesquisado na área, mesmo sendo no âmbito da Biblioteca Setorial do Curso de Pedagogia da UFPB, é possível obtermos uma noção aproximada do que se tem publicado sobre a temática de nosso trabalho, realçando ainda mais a importância dessa pesquisa.

A partir de um levantamento feito no Repositório Eletrônico Digital (REI), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), onde estão disponibilizados os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), buscamos analisar, nos últimos 5 (cinco) anos, pesquisas realizadas sobre o tema deste trabalho. Foram encontrados 56 (cinquenta e seis) trabalhos monográficos dentro da temática “Ludicidade” entre os anos de 2013 a 2017. Dividimos e sistematizamos os dados coletados em 2 (dois) quadros: o primeiro quadro é composto pelos trabalhos produzidos nos anos de 2013 a 2014; e no segundo quadro constam os trabalhos realizados entre os anos de 2015 a 2017. Apresentamos a seguir o primeiro quadro, constituído por 28 (vinte e oito) TCCs:

Quadro 1: Trabalhos monográficos dos anos 2013 a 2014

Assunto: Ludicidade			
Ano	Título	Autor (es)	Objetivo Geral
2013	A importância da ludicidade no ensino de ciências	Silva (2013)	Analisar os resultados de uma intervenção pedagógica utilizando a elaboração, confecção, aplicação e avaliação de sete jogos lúdicos como forma de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de Ciências de alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental.
	A influência dos jogos e brincadeiras na aprendizagem escolar	Santos (2013)	Verificar a influência dos jogos e brincadeiras na aprendizagem escolar, sobretudo como os professores realizam atividades envolvendo jogos e brincadeiras na Escola Municipal Nazilda da Cunha Moura na cidade de Guarabira – PB.

	A importância do brincar na educação infantil	Freitas (2013)	Discutir e relatar a importância do brincar na Educação Infantil como sendo uma das maneiras fundamentais de se alcançar uma aprendizagem significativa e que proporcione o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.
	O lúdico como ferramenta para orientar a sexualidade na educação infantil	Rodrigues (2013)	Verificar como os educadores utilizam a ludicidade no ensino da sexualidade em turmas de Educação Infantil.
	A ludicidade: um meio de facilitar o ensino dos educadores	Brito (2013)	Observar e examinar se os professores praticam atividades lúdicas que possam proporcionar uma aprendizagem significativa por parte das crianças.
	Concepções Sobre Práticas Lúdicas na Educação Infantil	Farias (2013)	Investigar as concepções das professoras sobre a prática lúdica na educação infantil.
	Ludicidade: e sua influência na aprendizagem	Avelar (2013)	Discutir sobre a importância do brincar no processo de desenvolvimento da criança, visando à construção do conhecimento através de brincadeiras, jogos e brinquedos.
	Brinquedoteca: um espaço onde o lúdico se integra a aprendizagem	Emídio (2013)	Mostrar a importância da brinquedoteca como espaço lúdico, que favorece o desenvolvimento integral das crianças, visando a ludicidade como caminho para a aprendizagem e a construção do conhecimento através de brincadeiras e jogos, desenvolvida em uma brinquedoteca pública do município de Bananeiras/PB.
	A ludicidade e a matemática na pré-escola	Cavalcante (2013)	Enfatizar a importância do lúdico no ensino da Matemática na Educação Infantil, como também, as práticas docentes utilizadas com esta finalidade.
	A ludicidade como contribuição no processo de aprendizagem na educação infantil	Lima (2013)	Analisar a importância da ludicidade para o processo de aprendizagem na educação infantil.
	O lúdico no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil	Sousa (2013)	Analisar a importância da ludicidade no desenvolvimento infantil e no processo de aprendizagem.
2014	Reflexões sobre os jogos matemáticos e a aprendizagem da criança na educação infantil	Oliveira (2014)	Refletir sobre a aprendizagem da matemática na educação infantil através da ludicidade.
	A ludicidade no ensino de língua portuguesa - não é brincar de lecionar e sim lecionar brincando	Torres (2014)	Desenvolver nas crianças aprendizagens, habilidades de leitura e de escrita de forma divertida.
	A importância da ludicidade no desenvolvimento da criança	Santos (2014)	Refletir sobre a importância da ludicidade no processo de desenvolvimento da criança.
	A contribuição	Gonçalves	Analisar a compreensão dos professores de Educação

das brincadeiras no processo de ensino aprendizagem na educação infantil: uma análise da percepção dos professores do município de Lucena-PB	(2014)	Infantil acerca das contribuições do lúdico no processo de ensino aprendizagem.
O lúdico como estratégia docente no processo ensino aprendizagem da educação infantil	Souza (2014)	Investigar qual a percepção dos professores de Educação Infantil com o uso do lúdico em suas práticas de ensino.
Jogos na prática escolar da educação infantil: o lúdico na construção do conhecimento	Machado (2014)	Investigar os jogos no cotidiano da escola infantil e suas contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem da criança nesta modalidade de ensino. E verificar as concepções dos educadores sobre os jogos na Educação Infantil e como fazem uso dos jogos em seu cotidiano escolar
O movimento do corpo na educação infantil: a prática pedagógica contribui para a manifestação dessa linguagem?	Nascimento (2014)	Analisar as atividades envolvendo o movimento do corpo e a ludicidade na ação do professor na sala de aula da Educação Infantil, comparando- a com suas concepções acerca do proposto pelos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI), como subsídios para o planejamento curricular nesta modalidade de ensino.
Ludicidade na prática pedagógica: produzindo saberes na educação infantil	Silva (2014)	Discutir a importância de se trabalhar com o lúdico em sala de aula e na escola.
A escola e o uso dos espaços para atividades lúdicas	Silva (2014)	Analisar no cotidiano escolar como os professores utilizam os espaços escolares para o desenvolvimento de atividades lúdicas.
O lúdico no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil	Sousa (2014)	Analisar a importância da ludicidade no desenvolvimento infantil e no processo de aprendizagem.
O lúdico na educação infantil: do brincar ao aprender	Silva (2014)	Demonstrar a importância do lúdico no desenvolvimento da criança, como instrumento favorável ao seu desenvolvimento.
O lúdico como ferramenta de aprendizagem	Custódio (2014)	Analisar o trabalho lúdico como processo de interação e ensino tendo em vista a cognição da criança de quatro a cinco anos de idade.
Ludicidade: um confronto entre a concepção e a prática docente	Silva (2014)	Analisar como o lúdico vem sendo trabalhado na Educação Infantil visando à utilização deste instrumento no aprendizado de crianças de quatro e cinco anos.
O professor e sua prática na educação infantil: o brincar como	Vieira (2014)	Analisar a relação entre teoria e prática do professor da Educação Infantil quanto à ludicidade.

	processo facilitador da aprendizagem		
	A ludicidade digital na educação infantil	Araújo (2014)	Analisar como os jogos eletrônicos podem contribuir no processo de ensino aprendizagem na educação infantil.
	A arte de brincar no espaço escolar: aprendendo e brincando em ambientes de creche	Santos (2014)	Analisar a contribuição dos jogos e brincadeiras vivenciadas na rotina da Creche Mãe Maria Beata da rede municipal de Limoeiro-PE para o desenvolvimento integral das crianças, mostrando as contribuições da prática lúdica no espaço da Educação Infantil.
	A ludicidade como auxiliar do ensino – aprendizagem	Oliveira (2014)	Compreender como os professores concebem a ludicidade em cotidiano de trabalho e de que forma a mesma é trabalhada junto aos alunos.
	O brincar no RCNEI: um olhar reflexivo sobre seu sentido e significados para o currículo da educação infantil	Almeida (2014)	Analisar o lugar do brincar enquanto proposta educativa para educação infantil segundo o RCNEI.

Fonte: Repositório Eletrônico Institucional REI - UFPB.

Como podemos observar no quadro acima, o número de TCCs: do ano de 2013 foram 11 (onze) e do ano de 2014 foram 17 (dezessete). Os trabalhos monográficos, em geral, reconhecem a importância da ludicidade e do lúdico como elemento significativo no ensino-aprendizagem. A maioria dos estudos ressaltam o brincar, o jogo e a brincadeira como recursos importantes para uma educação lúdica. E, majoritariamente, as atividades lúdicas são destinadas a Educação Infantil com vista à criança pequena.

Dentre os trabalhos encontrados entre os anos de 2013 a 2014, apenas um se aproximou do nosso tema, ou seja, além de reconhecer a importância da ludicidade na educação direcionou o seu uso para o ensino da linguagem escrita. O trabalho supracitado, portanto, intitula-se: *A ludicidade no ensino de Língua Portuguesa - Não é Brincar de Lecionar e Sim Lecionar Brincando*, tendo como autora Torres (2014).

Este estudo teve como objetivo desenvolver nas crianças habilidades de leitura e de escrita de forma divertida. Mostrou que a ludicidade, ou seja, as atividades aplicadas através de jogos, brinquedos e brincadeiras, quando realizadas de forma planejada e consciente, podem motivar e facilitar a aprendizagem das crianças acerca dos conteúdos estabelecidos em currículos, assim como favorece o desenvolvimento das habilidades emocionais, sociais, culturais, motoras e cognitivas das crianças. A pesquisa confirmou a seriedade do brincar e a importância da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem das crianças.

A seguir, apresentamos o segundo quadro, composto por 27 (vinte e sete) TCCs produzidos entre os anos de 2015 a 2017:

Quadro 2: Trabalhos monográficos dos anos 2015 a 2017

Assunto: Ludicidade			
Ano	Título	Autor (es)	Objetivo Geral
2015	O lúdico e suas contribuições na educação infantil	Bandeira e Souza (2015)	Apresentar a presença do lúdico no processo de ensino-aprendizagem, bem como, as suas contribuições na educação infantil, mostrando que o lúdico é considerado um importante fator neste processo.
2016	A ludicidade como recurso pedagógico para o ensino na educação infantil	Souza (2016)	Analisar o papel da ludicidade enquanto recurso pedagógico no desenvolvimento e aprendizagem das crianças na Educação Infantil.
	Ludicidade: o ato de brincar e aprender na educação Infantil	Ribeiro (2016)	Mostrar a importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento das crianças.
	A importância da ludicidade e da psicomotricidade para a educação infantil	Aranha (2016)	Analisar a importância da ludicidade e da psicomotricidade para o processo de desenvolvimento da criança e compreender como é essencial vivenciar estágios lúdicos e psicomotores enquanto elementos significativos e funcionais para as primeiras fases de aprendizagem.
	A importância do lúdico na educação infantil: brincando e aprendendo	Costa (2016)	Compreender a importância das brincadeiras no cotidiano escolar da Educação Infantil e no processo social e cultural da criança.
	O uso de jogos matemáticos como estratégia pedagógica para a aprendizagem de situações do campo aditivo	Silva (2016)	Analisar a contribuição de jogos matemáticos para a aprendizagem de situações do campo aditivo, numa turma de 3º Ano do Ensino Fundamental I.
	O lúdico no ensino da matemática	Souza (2016)	Investigar como os jogos têm contribuído no desenvolvimento da aprendizagem de crianças no 3º ano do ensino fundamental.
	Jogando e brincando a gente vai aprendendo: práticas e concepções de professoras da educação infantil	Silva (2016)	Discutir as contribuições dos jogos e brincadeiras nas ações cotidianas da Educação Infantil.
	Jogos lúdicos no ensino de química: os desafios da prática escolar na disciplina de química	Montes (2016)	Levantar dados a respeito da prática do lúdico pelos professores de química, como também, avaliar a inserção de um jogo de memória químico em alunos do ensino médio.
	A atividade	Silva (2016)	Apresentar como o lúdico vem sendo introduzido no

	lúdica: contribuições para a educação das crianças com síndrome de down		processo de aprendizagem das crianças com Síndrome de Down.
	O lúdico na educação infantil e sua relevância para a alfabetização: uma abordagem psicopedagógica	Bulhões (2016)	Analisar as habilidades desenvolvidas durante a Educação Infantil.
	Atuação psicopedagógica institucional numa perspectiva lúdica	Figueiredo (2016)	Demonstrar a atuação psicopedagógica institucional numa perspectiva lúdica.
	Ludicidade no processo de aprendizagem: relato de professores sobre o lúdico em sala de aula	Alencar (2016)	Verificar as opiniões dos professores sobre o lúdico e como fazem uso deste em sala de aula
	Ludicidade no processo de aprendizagem: uma análise sob a visão dos educadores infantis	Silva (2016)	Analisar a importância da ludicidade por meio da visão de educadores infantis.
	A importância do lúdico na brinquedoteca do Centro de Educação da UFPB: um estudo de caso na brinquedoteca da UFPB	Cunha; Silva e Sousa (2016)	Analisar a ludicidade e a sua relação no desenvolvimento da criança a partir do trabalho que é desenvolvido na Brinquedoteca do Centro de Educação da UFPB.
	Trabalhando dificuldades de leitura e escrita através do lúdico: uma visão psicopedagógica	Silva (2016)	Verificar como atividades lúdicas auxiliam as crianças com dificuldades de leitura e da escrita.
	Contribuição da ludicidade no processo de diagnóstico psicopedagógico clínico	Damázio (2016)	Identificar as contribuições do lúdico no processo de diagnóstico psicopedagógico clínico.
	Adicione neurociência, coloque letramento crítico e misture com ludicidade: uma prazerosa proposta de ensino	Pê (2016)	Apresentar uma proposta de ensino em construção, alicerçada na Neurociência, no letramento crítico e na ludicidade.

	A ludicidade na educação infantil: perspectivas a partir de uma escola de Lagoa de Dentro/PB	Santos (2016)	Analisar a importância das ações pedagógicas dos educadores no processo de ensino e aprendizagem da educação infantil em uma Escola de Lagoa de Dentro/PB.
	A importância das brincadeiras na educação infantil de 0 a 3 anos	Nascimento (2016)	Analisar de que forma se dá as brincadeiras e se, de fato, estão contribuindo para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças da creche pesquisada.
	A importância do lúdico na construção do desenvolvimento das crianças	Maia (2016)	Analisar o uso de atividades lúdico-pedagógicas, como meio de desenvolvimento psicossocial das crianças.
	A importância da ludicidade na educação infantil	Pereira (2016)	Refletir, colher dados e abordar a importância da ludicidade na educação infantil, visando uma aprendizagem significativa de forma lúdica, aliada a atividades pedagógicas.
	A ludicidade como instrumento propulsor da aprendizagem de crianças com comportamento agressivo	Costa (2016)	Analisar a ludicidade como estratégia de ensino eficiente na aprendizagem de crianças com comportamento agressivo, considerando que o lúdico é um instrumento propulsor no estímulo do aprendizado infantil.
	A ludicidade como estratégia na rotina da educação infantil	Correia (2016)	Analisar como a ludicidade tem sido contemplada pelos professores na rotina da Educação Infantil, considerando as dimensões do desenvolvimento integral da criança.
	O brincar como instrumento motivador no ensino aprendizagem	Oliveira (2016)	Compreender a dimensão e a importância do brincar no processo de desenvolvimento e da aprendizagem da criança.
2017	Brinquedoteca da UFPB: espaço de brincadeiras e aprendizagens – um estudo de caso	Araújo e Oliveira (2017)	Compreender o lúdico e a sua ligação no desenvolvimento da criança com base no trabalho que é desenvolvido na Brinquedoteca do Centro de Educação da UFPB.
	A infância das professoras e as professoras na infância	Morais (2017)	Analisar concepções das professoras e alunos(a) sobre o brincar nos processos de ensino e aprendizagem, no sentido de identificar e descrever a concepção de ludicidade que um grupo das professoras e alunos desenvolve nas aulas de educação fundamental.

Fonte: Repositório Eletrônico Institucional REI - UFPB.

Conforme os dados mostrados no quadro acima, o quantitativo de TCCs apresentados: no ano de 2015 foi apenas 1 (um), no ano de 2016 foram 24 (vinte e quatro), e no ano de 2017 foram 2 (dois). Dentre esses trabalhos monográficos, somente um abordou o uso da ludicidade no campo do ensino da escrita. O referido trabalho tem por título: *Trabalhando dificuldades de leitura e escrita através do lúdico: uma visão psicopedagógica*, realizado por Silva (2016).

Este estudo teve como foco verificar como atividades lúdicas auxiliam as crianças com dificuldades de leitura e da escrita. Concluíram que a ludicidade se apresentou como um instrumento indispensável para o profissional da psicopedagogia, bem como para o professor em suas estratégias de ensino, facilitando deste modo o aprendizado do indivíduo ou grupo, conduzindo-os para minimização ou superação das dificuldades de leitura e escrita. E que, portanto, o professor deveria aderir às estratégias proporcionadas pelos jogos, para trabalhar a leitura e escrita da criança, que proporcionará o interesse do mesmo em construir seu conhecimento.

Entretanto, inferimos que, de modo geral, os TCCs têm enfatizado às contribuições do lúdico como estratégia pedagógica que favorece o desenvolvimento da aprendizagem de modo interessante para o aluno. Além disso, observamos que o foco maior dos trabalhos foram, predominantemente, às crianças da Educação Infantil, com exceção de poucos.

Em suma, das monografias encontradas que mais se aproximaram do tema do nosso trabalho foram, apenas, duas. Porém, os dois trabalhos não tiveram como foco central a produção textual, ambos abordaram a escrita de modo parcial. Portanto, constatamos que, nos últimos cinco anos, há uma escassez de trabalhos que em seus estudos entrelaçassem ludicidade e produção textual se direcionando, especialmente, ao ensino da escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Com base no levantamento feito no Repositório Eletrônico Digital (REI), constatamos a pertinência e relevância do tema a que se propõe esse estudo em vista da carência de pesquisas acadêmicas que abordassem a produção textual na perspectiva da ludicidade reconhecendo sua importância não só para a Educação Infantil, mas para todos os níveis de escolaridade.

Diante disso, acreditamos que há uma necessidade de abordar os múltiplos conceitos sobre ludicidade e atividades lúdicas (que estão muito além de apenas jogos, brinquedos e brincadeiras), bem como tratar do ensino da produção de texto na concepção da educação lúdica, especificamente, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

3 LUDICIDADE E ATIVIDADES LÚDICAS: TECENDO REFLEXÕES

Todo jardim começa com um sonho de amor. Antes que qualquer árvore seja plantada ou qualquer lago seja construído, é preciso que as árvores e os lagos tenham nascido dentro da alma. Quem não tem jardins por dentro, não planta jardins por fora e nem passeia por eles... (ALVES, 2000, p.156).

No mesmo sentido, como expressa Rubem Alves⁵, a ludicidade só pode ser sentida no interior de nossa alma. Só quem vivencia a ludicidade pode expressá-la em atos, palavras e ações. Pessoas lúdicas transmitem alegria, esperança e confiança. São mais criativas, equilibradas e produtivas. Assim, àqueles que frequentemente experimentam a ludicidade, vivem com mais vigor, prazer e saúde física, mental e emocional.

O termo lúdico deriva do latim *ludus* e significa brincar, incluindo jogos, brinquedos e divertimentos e é correspondente também ao comportamento daquele que brinca, que joga e que se diverte (SANTOS, 1997). Diante desse significado, muitos leigos e estudiosos têm confundido jogos e brinquedos com a peculiaridade do que é lúdico. Porém, é sabido que, de outro ponto de vista, a atividade ou vivência para ser considerada lúdica é imprescindível o inteiro envolvimento do participante, ou seja, deve haver interesse e prazer naquele que vivencia. Abordaremos o significado de alguns termos que foram escolhidos por seu uso indiscriminado associado às diversas manifestações lúdicas.

O termo brincar origina-se de *brinco* que contém inúmeros significados, tais como: divertir-se, foliar, distrair-se, entreter-se, gracejar, jogar, pilheriar, dentre outros. Apesar de se referir à mesma palavra essas atribuições são ações divergentes, de naturezas distintas, e que podem denotar atividades de características diversas, por exemplo: atividades físicas, atividades infantis, atividades adultas ou atividades estéticas. Além disso, a depender do contexto, o mesmo comportamento pode ser considerado “brincar” ou não (LOPES *apud* MASSA, 2015).

Conforme Ribeiro (1997) “brincar é meio de expressão, é forma de integrar-se ao ambiente que o cerca” (RIBEIRO; SANTOS, 1997, p.59). Para Luckesi (2005), brincar significa agir lúdica e criativamente, ocorrendo no espaço potencial entre a subjetividade e sua expressão objetiva e se dá na experiência da criança, do adolescente, assim como na do adulto. E, portanto, todos brincam em conformidade com sua faixa etária e seus processos de maturação, em seus processos criativos, transitam do subjetivo para o objetivo. Nesse sentido,

⁵ Rubem Azevedo Alves foi um psicanalista, educador, teólogo, escritor e ex-pastor presbiteriano brasileiro. Autor das obras *A Alegria de Ensinar*, *Conversas com quem gosta de ensinar* e *Entre a Ciência e a Sapiência*, que foram algumas das leituras que incentivaram e enriqueceram este estudo.

podemos considerar que o brincar não se restringe apenas as atividades infantis, mas se estende a todas as idades, manifestando-se de diferentes formas.

O termo brinquedo “também derivada da palavra *brinco*, identifica objetos feitos para entretenimento infantil, bem como as próprias brincadeiras. Está relacionado aos artefatos construídos para fins lúdicos” (LOPES *apud* MASSA, 2015, p.115). Segundo Kishimoto (1997) “o brinquedo entendido como objeto, suporte da brincadeira, supõe relação íntima com a criança, seu nível de desenvolvimento e indeterminação quanto ao uso” (KISHIMOTO; SANTOS, 1997, p.23). O brinquedo é compreendido como um objeto de uso infantil que serve para manipulação e meio de representação de aspectos da realidade. E para melhor captarmos esse conceito Kishimoto (1997) esclarece:

O vocábulo “brinquedo” não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Como objeto, é sempre suporte de brincadeira. É o estimulante material para fazer fruir o imaginário infantil, tendo relação estreita com o nível de seu desenvolvimento. E a *brincadeira*? É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Dessa forma, *brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo* (KISHIMOTO; SANTOS, 1997, p.26-27).

Assim, o brinquedo se distingue e não se confunde com as demais atividades como o jogo, visto que o seu uso se dá mediante a ausência de um sistema de regras que coordene sua utilização. A palavra Jogar, embora seja originada do latim *jocare* e não de *ludus*, também é raiz da palavra jogo em várias línguas (como francês, italiano, espanhol, romeno e português). O termo jogar se relaciona a diversas ações voltadas para o entretenimento, distração, prática de esporte, recreação do espírito, astúcia, luta e fingimento, entre outros (LOPES *apud* MASSA, 2015).

O vocábulo “jogo” se origina etimologicamente do latim *iocus*, *iocare* e significa diversão, brincadeira, divertimento, passatempo sujeito a regras. De acordo com Negrine (1997), a palavra jogo aparece em alguns dicionários como sendo “atividade lúdica que comporta um fim em si mesmo, com independência de que em certas ocasiões se realize por um motivo extrínseco” (NEGRINE; SANTOS, 1997, p.44).

Huizinga (2007) dedicou toda uma obra para o estudo dos significados do jogo sob o enfoque histórico-sociológico. Com base nos seus escritos podemos perceber que a maneira de conceber e experienciar o jogo muito se diversificou ao longo dos séculos sendo praticado de diferentes formas a depender do seu contexto cultural. O autor afirma que toda e qualquer

atividade humana é jogo e, portanto, a civilização e a cultura surgem e se desenvolvem através dele. Para ele a definição de jogo dá-se nos seguintes termos:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida quotidiana" (HUIZINGA, 2007, p.24).

Desse modo, o jogo está sempre relacionado a um propósito e sua existência definida por algum motivo, que não o próprio jogo. A palavra recrear (ou recreação) origina-se da palavra latina *recreare*, com o sentido de reproduzir, recuperar, restabelecer e está ligada à possibilidade de recriar, criar de novo, dar novo vigor. Conforme Lopes *apud* Massa (2015) recrear está associada com atividades lúdicas que se submete ao encargo do tempo, como período de tempo útil e é daqui que vem o “recreio” como intervalo de descanso, de prazer entre as aulas. O termo recrear também tem o significado de satisfazer, trazer alegria, aliviar o outro do trabalho árduo e ter tempo de folga, entre outros.

Enquanto isso, o termo lazer deriva da palavra *licere* que em latim significa “tempo livre”. Está relacionada, portanto, ao descanso, repouso, ócio, liberdade, para o indivíduo fazer o que desejar. Associa-se com o tempo que sobra do trabalho, na qual o sujeito pode fazer qualquer coisa, até mesmo descansar (LOPES *apud* MASSA, 2015).

Após discorrermos sobre os significados das palavras brincar, brinquedo, jogar, recrear e lazer comumente relacionadas as atividade lúdicas, poderemos agora partir para a compreensão de ludicidade. Inicialmente, é pertinente reconhecermos que “a *ludicidade* configura-se como um estado interno ao sujeito; contudo, as *atividades denominadas como lúdicas* pertencem ao domínio externo ao sujeito” (LUCKESI, 2014, p.17). Esses são fenômenos epistemológicos distintos, podendo estar ou não correlacionados. Ou seja, as atividades lúdicas utilizam-se do lúdico apenas como ferramenta externa ao sujeito que se realiza no campo objetivo e extrínseco. Enquanto que a ludicidade é vivenciada intimamente pelo indivíduo, portanto, acontece de forma subjetiva e intrínseca. Conforme D’Ávila (2006):

Considerando-se a polissemia em torno do conceito de ludicidade, podemos destacar as suas acepções mais comuns: jogo, brincadeira, lazer, recreação... Em síntese, podemos dizer que do ponto de vista sociocultural o lúdico não é exatamente uma dinâmica interna do indivíduo, mas atividades dotadas de significação sociocultural. A cultura lúdica é, assim, um conjunto de procedimentos que se apodera dos elementos de cada cultura específica. Por outro lado, na sua acepção psicológica, o lúdico deve expressar uma experiência interna de satisfação e plenitude no que se faz (D’ÁVILA, 2006, p.17).

A palavra ludicidade, apesar de ser muito utilizada no campo educacional, não é um termo dicionarizado, ou seja, tanto no dicionário de língua portuguesa como em outras línguas como inglês, espanhol, italiano, francês ou alemão este vocábulo não existe (MASSA, 2015). Conceituar ludicidade, portanto, não é uma tarefa tão simples em detrimento de sua complexidade e do caráter paradoxal das atitudes lúdicas. Por ser tão rica de significados não há palavra alguma que seja capaz de englobar toda esta riqueza. Vemos que o jogo e o brinquedo podem conter ou não o caráter lúdico, porque nem tudo o que tido como lúdico está relacionado ao jogo e ao brinquedo. Massa (2015) trata a ludicidade sob dois prismas, reforçando-nos a sua assimilação dentro de um enfoque objetivo e um enfoque subjetivo:

[...] no enfoque objetivo, percebemos a ludicidade como um fenômeno externo ao sujeito, construção social, cultural e histórica. É a análise do conjunto das experiências lúdicas dentro de um contexto social. Portanto, depende do tempo, do espaço geográfico e do grupo social. No enfoque subjetivo, a ludicidade é “sentida” e não “vista”. É ação, emoção e pensamento integrados. É um estado interno do sujeito, não perceptível externamente, que é único. É através da vivência da ludicidade, da experiência do lúdico, que o indivíduo se constitui (MASSA, 2015, p.126).

Doravante, faremos uso dos conceitos adotados por Massa (2015) sobre contexto lúdico, situação lúdica, manifestação lúdica e condição lúdica nos quais ele integraliza as perspectivas da pragmática da ludicidade inter-humana e da ludicidade enquanto estado de consciência, compreendendo que ambas compartilham a ideia de ludicidade que flui do estado interno do indivíduo e é repleto de intencionalidade, como apresenta nas seguintes definições:

- Contexto lúdico: é o espaço-tempo no qual o indivíduo vivencia a situação lúdica. É onde a intencionalidade lúdica é pactuada pelo grupo para que eles se expressem dessa forma.
- Situação lúdica (ou vivência Lúdica, segundo Luckesi): é a experiência do indivíduo que, carregada de intencionalidade, viabiliza a sua manifestação lúdica. É a experiência interna plena do sujeito ao realizar uma atividade. Está, portanto, ligada ao individual, ao subjetivo, à experiência interna do sujeito diante daquela situação.
- Manifestação lúdica: é como a ludicidade se revela, se expressa, através do indivíduo. Faz-se conhecer sua presença através de diversas formas (sinais físicos ou atividades lúdicas).
- Condição lúdica: é a condição de ser lúdica do humano. É uma condição interna ao indivíduo e existe antes de qualquer manifestação de natureza lúdica (MASSA, 2015, p.127).

A ludicidade, portanto, é inerente a natureza humana, ignorá-la seria negar a totalidade do sujeito com suas diferentes dimensões. De acordo com os estudos de Ken Wilber (2001), o

ser humano possui quatro dimensões nas quais expressa-se e realiza suas experiências, podendo uma estar predominando mais do que as outras, a depender da situação. Essas quatro dimensões se organizam da seguinte maneira: individual/interior (refere-se aos sentimentos, a mente, a compreensão interna, interpretativa, hermenêutica do sujeito); individual/exterior (é a parte individual, externa, visível, observável e comportamental do sujeito); coletiva/interior (é a dimensão subjetiva, situa-se no âmbito dos valores, da cultura e da comunidade onde está inserido); e coletiva/exterior (dimensão coletiva objetiva, sistêmica, formando uma rede interobjetiva de relações visíveis) (LUCKESI, 2002).

Luckesi (2002) explica que a ludicidade corresponde apenas a uma dimensão do ser humano: a sua dimensão interna; a dimensão do seu desenvolvimento, da sua identidade, da sua integridade. Ou seja, a dimensão do desenvolvimento do suporte interno a partir de uma qualidade interior fluída e não a partir de recursos externos. Enquanto que as atividades lúdicas se realizam dentro das quatro dimensões e, portanto, poderá ser abordada dentro de cada uma delas. Isto é, poderá ser abordada tanto pela ótica interna do sujeito que realiza e vivencia essa atividade, como pela ótica da convivência com os outros e da cultura. Além disso, de acordo com o citado autor:

[...] essa atividade lúdica poderá ser abordada como um fenômeno social, através da observação, da contagem de frequências das vezes que essa atividade se manifesta no todo da sociedade, na qual está inserida, assim como das relações interobjetivas, que causam, sistemicamente, suas características (LUCKESI, 2002, p.5).

Nessa perspectiva, partindo da definição de ludicidade como estado de consciência, onde ocorre a experiência em estado de plenitude, Luckesi (2002) explica que a atividade concebida culturalmente e socialmente como lúdica poderá não ser lúdica para determinado sujeito em virtude da sua história pessoal de vida, do seu meio social ou de sua assimilação interna dessa herança sociocultural. E mesmo que o sujeito vivencie e partilhe de experiências lúdicas com os outros, a ludicidade é interna, o grupo apenas soma e incorpora um sentimento que se torna comum. Nesse sentido, as atividades consideradas lúdicas, também, podem fazer, por alguma razão interna da pessoa, emergir alguma dor, sendo ela recente ou não, possibilitando-a uma oportunidade de cura dessa dor, dificuldade ou limite interno. Massa (2015), também, argumenta que:

[...] a Ludicidade, nesta perspectiva, portanto, não é atividade. É estado de ânimo, emergente das atividades praticadas com plenitude. A experiência lúdica está fora, além de todas as diferenças, é única. Por isso, possibilita ao sujeito experimentar a igualdade entre todos e tudo que existe. Estimula a aprendizagem da ética, das

estratégias mentais e, sobretudo, da harmonia entre as pessoas (MASSA, 2015, p.127).

A experiência lúdica se qualifica não apenas pelo sentimento de prazer, mas pelo estado de inteireza experienciada pelo indivíduo durante a realização de uma determinada atividade. Isto é, caracteriza-se quando pensamos, sentimos e agimos de forma conjunta e harmônica, e não fracionada, no momento presente em que se desenrola a atividade. E, desde modo, o sujeito não se divide, ou seja, não há interferência de outros pensamentos e distrações. Logo, há uma entrega total do corpo e mente, simultaneamente. Conforme Luckesi (1998)

Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. Poderá ocorrer, evidentemente, de estarmos no meio de uma atividade lúdica e, ao mesmo tempo, estarmos divididos com outra coisa, mas aí, com certeza, não estaremos verdadeiramente participando dessa atividade. Estaremos com o corpo aí presente, mas com a mente em outro lugar e, então, nossa atividade não será plena e, por isso mesmo, não será lúdica (LUCKESI, 1998, p. 2).

O estado lúdico pode advir das diversas realizações daquilo que se gosta de fazer, e pode estar presente em todas as fases da vida: na infância, na adolescência, na fase adulta e na idade mais avançada. Cada etapa com suas peculiaridades, somando-se a isso os gostos e experiências pessoais que cada indivíduo possui e que os diferenciam. Para Alves (2015):

[...] o conceito de ludicidade é definido como um fenômeno de natureza consequencial à espécie humana, indica uma qualidade e um estado, não apenas característicos da infância, mas partilhados por todas as faixas etárias, gêneros, línguas, culturas e sociedades (ALVES, 2015, p. 147).

Nas várias áreas da vida humana a experiência lúdica pode acontecer até mesmo no trabalho, basta o indivíduo trabalhar naquilo que gosta e que lhe dê satisfação. Assim sendo, “não existem atividades que, por si, sejam lúdicas. Existem atividades. Ponto. Elas serão qualificadas como lúdicas (ou não) a depender do sujeito que as vivencia e da circunstância onde isso ocorre” (LUCKESI, 2014, p.16). É a relação do sujeito com a atividade vivenciada que determinará se é uma experiência lúdica ou não.

Luckesi (2002) apresenta algumas possibilidades de uso das atividades lúdicas para melhor compreender como essas experiências podem se dar e operar internamente no sujeito a partir de três abordagens diferentes: a psicanalítica, a piagetiana e a biossistêmica. Sobre as *heranças freudianas*, é destacado o brincar e o brinquedo como o caminho real para o inconsciente da criança, onde é possível detectar o que se passa dentro dela mediante a

observação de suas manifestações externas durante seu ato de brincar. “Freud afirma que temos em nós duas forças fundamentais: as forças regressivas, que nos têm fixados no passado e as forças progressivas, que nos mantêm voltados para o futuro” (Luckesi, 2002, p.8). E, nesse sentido, o referido autor explica que:

[...] a prática das atividades lúdicas pelas crianças, de um lado, revela como elas estão, a partir de suas histórias pessoais, assim como revela o que sentem sobre o seu presente cotidiano, seus medos, seus não-entendimentos do que está ocorrendo, o que está incomodando,...; porém, de outro lado, essa prática revela, também, a construção do futuro. Muitas atividades lúdicas das crianças são de imitação do adulto, outras não imitam, mas constroem modos de ser (LUCKESI, 2002, p.9).

Com base em David Grove, Luckesi (2002) argumenta que as atividades lúdicas infantis são as metáforas que expõem o que ocorrem no interior da criança, revelando a realidade íntima por meio de um trajeto metafórico. Portanto, por meio de uma observação atenta sobre as ações das crianças, poderemos descobrir o que elas estão tentando comunicar. O ato de brincar, além de ser revelador do inconsciente, é também catártico, ou seja, ele possibilita a criança se expressar e liberar os conteúdos do seu íntimo.

Respalhando-se na concepção de Bruno Bettelheim, Luckesi (2002) explica que as atividades lúdicas são, também, recursos da criação da identidade pessoal e da individualidade da criança conforme ela estabelece uma interligação entre a realidade interior e a realidade exterior. E, não somente às crianças, mas aos adolescentes e aos adultos, as atividades lúdicas são libertadoras das fixações do passado e construtoras das alegrias do presente e do futuro.

Em relação às *heranças piagetiana*, os jogos são destacados como instrumentos importantes no processo de desenvolvimento do ser humano, propiciando a ordenação de sua cognição e seu afeto e, desse modo, a organização do seu universo interior na sua relação com o universo exterior. Reconhece o ser humano como ser ativo que aprende e se desenvolve através da sua ação, mediante uma dialética de assimilação e acomodação em suas relações com o mundo exterior. Em que assimilar é assemelhar o mundo exterior ao seu mundo interior, e acomodar é apreender, cognitivamente e emocionalmente, os elementos do mundo exterior (LUCKESI, 2002).

A partir dos estudos de Piaget, Luckesi (2002) também destaca que as atividades produzidas pelo ser humano desde seus primeiros anos de vida podem ser compreendidas como jogos nas quais são classificados em três tipos: jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regras. Até os dois anos de idade, período da fase sensório-motora do desenvolvimento, ocorrem os jogos de exercício, que são as atividades funcionais originárias

da capacidade reflexa do ser humano. Nesse período, predomina-se a acomodação em vista que a criança, preponderantemente, imita o que os outros fazem. Entre dois e os seis anos de idade, período pré-operatório, ocorrem os jogos simbólicos, prevalecendo a assimilação. Período em que as crianças se dedicam a brincar de "faz de conta" e jogos de fantasias. A partir dos seis/sete anos de idade em diante, período designado, primeiramente de operatório concreto (sete aos doze anos) e, posteriormente, de operatório formal (a partir aproximadamente dos doze anos). É a fase da aproximação e da apropriação da realidade, onde ocorrem os jogos de regras nas quais envolve regras gerais que dão forma ao mundo.

Luckesi (2002) também recorre a alguns conceitos básicos da Biossíntese, criados pelo psicoterapeuta David Boadella para melhor entender o significado interno do sujeito que vivencia atividades lúdicas. Segundo esses conhecimentos, o ser humano é formado por três camadas embrionárias denominadas germinativas: *endoderma*, *mesoderma*, e *ectoderma*. Esses três conjuntos de órgãos se manifestam em três partes distintas do corpo: a cabeça (ectoderma), o tronco e membros por extensão (mesoderma) e o abdômen (endoderma). Essas três camadas germinativas estão interligadas entre si e são elas que dão origem aos três modos de ser do ser humano: sentir, pensar e agir.

Argumenta-se que dificilmente essas partes funcionam harmonicamente, fato que também se manifesta por meio dos desequilíbrios entre o sentir, o pensar e o agir. Na sociedade em que vivemos os processos cognitivos do ser humano, no que se refere ao ensino-aprendizagem, são prevalentemente valorizados, enquanto que os sentimentos e emoções são, geralmente, ignorados. Tudo isso ocorre devido à busca pelo comprometimento com a produtividade, o que tem levado à procura de mais e mais atividades. Diante disso, Luckesi (2002) aponta que as atividades lúdicas possibilitam a recomposição das pontes entre as partes do corpo, bem como a restauração do equilíbrio entre os elementos psíquico-corporais do nosso ser.

De acordo com David Boadella (1992), a principal das polaridades que constituem o ser humano se refere ao interior e ao exterior. Na qual “O interior é nossa Essência, o Âmago do ser nosso, o centro dos anseios, de nossa alma. O exterior é o nosso corpo, nossa personalidade, é o campo da energia” (LUCKESI, 2002, p.17). E sobre isso, o autor acrescenta que:

Nossa essência é curativa porque é divina. Mas a energia, que é externa, é força e nos permite viver e agir; ela é um potencial, que, quando atualizada em nossas experiências cotidianas, pode estar ordenada ou desordenada. Ela necessita de ser ordenada para permitir nosso contato com nossa Essência. Assim sendo, caso ela seja só um potencial, ainda, podemos construí-la ordenadamente pela aprendizagem

e pela educação; caso ela já esteja construída de alguma forma, ordenada ou desordenadamente, podemos reconstruí-la de forma mais adequada e funcional, tendo em vista nos possibilitar um suporte externo para entrarmos em contato com nossa Essência, nosso Âmagô (LUCKESI, 2002, p.17).

Para termos contato com a nossa essência o nosso campo de energia precisa ser ordenado ou reordenado. E esse contato pode ser impulsionado tanto pela dor como pela alegria. Com base nisso, Luckesi (2002) afirma que as atividades lúdicas ordenam ou reordenam o campo de nossa energia e, por isso, em momentos fugazes ou mais duradouros nos permitem um contato com a nossa essência, por menor que seja. Assim, para conectarmos com o nosso ser se faz necessário existir condições favoráveis para isso.

Desse modo, a partir das discussões feitas sobre a ludicidade, abordaremos essas ideias articulando com o ensino-aprendizagem, evidenciando possibilidades e contribuições que a educação lúdica podem proporcionar em favor do desenvolvimento integral do ser humano. Assim, no próximo capítulo discutiremos sobre a presença do lúdico na organização do trabalho pedagógico.

4 A PRESENÇA DA LUDICIDADE NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado (ALVES, 2001).

Partindo desta epígrafe, iniciamos esse capítulo refletindo sobre o tipo de ensino que vem se sucedendo nas escolas brasileiras. Como desenvolver uma educação que incentive o voo dos estudantes rumo a uma aprendizagem significativa? Acreditamos que uma metodologia pedagógica que, em seus planos, avaliações e aulas, limita-se a instruir aquilo que lhes convém, ou seja, conteúdos selecionados e repassados mecanicamente sem articulação e adaptação ao contexto de vida dos alunos, são o ópio de uma educação que se proponha emancipadora e, sobretudo, lúdica.

Segundo Almeida (2003), a educação lúdica esteve presente em todas as épocas, povos, contextos de diversos pesquisadores, resultando, atualmente, em uma ampla rede de conhecimentos não só no campo da Educação, da Psicologia, da Filosofia, como nas demais áreas da Ciência. O referido autor afirma que “os jogos caracterizavam a própria cultura, a cultura era a educação, e a educação representava a sobrevivência” (2003, p.31).

Ao longo dos séculos surgiram vários estudiosos, citados por Almeida (2003), dos quais reconheceram a importância dos jogos e das atividades lúdicas na educação, tais como: Platão (427-348), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Friedrich Fröbel (1782-1852), Pestalozzi (1746-1817), Maria Montessori (1870-1952), Jean Piaget (1896-1980), dentre outros. Embora a atividade lúdica seja a tanto tempo defendida e apontada como elemento significativo na educação, ainda há muito a ser feito para que ela, efetivamente, se instale nas escolas brasileiras. Almeida (2003) argumenta que:

A educação lúdica integra uma teoria profunda e uma prática atuante. Seus objetivos, além de explicar as relações múltiplas do ser humano em seu contexto histórico, social, cultural, psicológico, enfatizam a libertação das relações pessoais passivas, técnicas para as relações reflexivas, criadoras, inteligentes, socializadoras, fazendo do ato de educar um compromisso consciente intencional, de esforço, sem perder o caráter de prazer, de satisfação individual e modificador da sociedade (ALMEIDA, 2003, p. 31-32).

Partindo do pressuposto de que “a atividade lúdica é aquela que dá plenitude e, por isso, prazer ao ser humano, seja como exercício, seja como jogo simbólico, seja como jogo de regras” (LUCKESI, 1998, p.7). Luckesi afirma que entre o desenvolvimento dos estados de consciência e a atividade lúdica há uma articulação constante. E, nesse sentido, as atividades lúdicas apresentam múltiplas possibilidades de interação consigo mesmo e com os outros. Um exemplo de como podemos vivenciar uma atividade lúdica está na nossa experiência pessoal quando nos entregamos inteiramente a uma atividade que possibilita a nossa abertura para a vida, como bem exemplifica Luckesi (1998):

Dançar, com entrega da totalidade do nosso ser, sem pensamentos críticos, sem julgamentos, conduz a uma plenitude, a um prazer expandido e sem limites. É claro, é preciso se dispor a sentir esse prazer. Mas, também, vivenciar uma boa conversa, sem barreiras e sem os trejeitos dos nossos preconceitos, possibilita um bem-estar pleno. Produzir um bom texto, com tudo o que ele tem de direito, de metáforas, alegorias, poesia, argumentação clara, etc..., dá ao seu autor um prazer muito grande, na medida em que vivencia a completude de sua obra. Produzir uma tela, através da magia da pintura, dá plenitude a quem pinta com prazer. Brincar dá prazer a quem se dispõe a vivenciar essa experiência. Esses e muitos outros exemplos poderiam ser lembrados, como atos que trazem em si a plenitude da experiência e que não necessariamente são divertidos (LUCKESI, 1998. p.6).

Conforme mencionado, inúmeras são as formas de usufruir do lúdico em nossas vidas. E, no que concerne à educação, o professor pode, mediante um prévio conhecimento sobre as demandas e interesses de seus alunos, lançar mãos de variados recursos, formas e ações que, além de atender aos objetivos de ensino, acolham esses anseios e, sobretudo, tornem suas aulas lúdicas para os estudantes. Educação, oriunda do latim *educere*, significa literalmente “conduzir para fora” ou “direcionar para fora”. E é nesse sentido que as práticas pedagógicas precisam se dirigir propondo atividades e experiências que favoreçam a manifestação do ser, ou seja, a mobilização e exteriorização dos potenciais inatos que todos os seres humanos possuem dentro de si e que estão esperando serem despertados e estimulados. Luckesi (1998) explica que:

[...] passamos de estados de consciência mais densos para estados de consciência mais sutis, o que quer dizer que podemos estar, na medida do nosso desenvolvimento, cada vez mais abertos às intuições do nosso Ser a respeito do que somos e do que viemos fazer aqui. Se observarmos, por exemplo, como Jean Piaget concebe as fases de desenvolvimento da inteligência, veremos que ele está expondo como nossos estados de consciência estão se desenvolvendo, ou seja, como cada um de nós vai podendo manifestar a consciência que existe em si; a LUZ que existe em si. Importa estar ciente que Piaget, em seus estudos, não ultrapassou os níveis sensível e intelectual da consciência, porém, ele nos permite compreender que a consciência se desenvolve, indo dos estágios mais simples e densos para os estágios mais complexos e sutis (LUCKESI, 1998, p. 4).

Diante disso, é deveras importante o docente avaliar inicialmente seus alunos percebendo em que estágio de consciência eles se encontram, isto é, conhecer em que ponto o aprendiz está no seu processo de conhecimento. E, com base nisso, faz-se necessário o professor, mediante regulações ativas, estimular e desafiar o raciocínio e o agir intelectualmente desses alunos, saindo da ação automática e passiva.

A educação, objetivando preparar sujeitos autônomos, críticos e criativos, requer “criar condições, para que, disciplinadamente, cada um de nós possa ter o acesso a níveis, cada vez mais sutis de consciência” (LUCKESI, 1998, p.3). As atividades lúdicas, por serem propiciadoras da experiência plena, revelam-se eficazes no desenvolvimento integral do sujeito. Isto não quer dizer que o professor precisa dispor diariamente de jogos, brinquedos e brincadeiras em suas aulas para que elas sejam lúdicas. Uma educação lúdica busca envolver a participação dos alunos, despertando neles o gosto, o prazer e o interesse pelo conhecimento. De acordo com Almeida (2003):

[...] a educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão superficial. Ela é uma ação inerente na criança, no adolescente, no jovem e no adulto e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações com o pensamento coletivo (ALMEIDA, 2003, p.13).

A educação lúdica se desenvolve mediante uma relação dialógica frequente com os alunos, pretendendo conhecer e respeitar o ritmo, o contexto social, o nível de aprendizado, as dificuldades, os potenciais, os gostos e aversões dos alunos. Bem como, compromete-se em estabelecer uma sintonia com a turma articulando seus objetivos de ensino ao modo mais prazeroso e produtivo, facilitando o aprendizado dos estudantes. Santos (1997) argumenta que:

[...] as atividades lúdicas, permitem a representação dos fatos, possibilitando a liberação da imaginação e a presença da espontaneidade como também o desenvolvimento da criatividade. Todos esses fatores são essenciais para o desenvolvimento normal e sadio do ser humano (SANTOS, 1997, p. 29).

Educar ludicamente é, sobretudo, comprometer-se com emancipação humana. Diante de um mundo que, permanentemente, passa por mudanças, muitos conhecimentos, ao longo dos tempos, tornam-se obsoletos, e a cada dia novos conhecimentos são introduzidos. Não podemos ser ingênuos em acreditar que estaremos preparando sujeitos autônomos para este mundo mediante um sistema engessado de ensino, que valoriza a memorização a curto prazo,

que se utiliza da ameaça de “nota baixa” e “reprovação” como meio de fazer com que os alunos estudem, prestem atenção nas aulas e se comportem.

O educador que se responsabiliza com um ensino-aprendizagem de qualidade para seus alunos, além de valorizar e adotar a ludicidade, precisa oferecer atividades para que a informação seja transformada em conhecimento significativo para o estudante, isto é, aquilo que ele aprender de fato alcance outras esferas vivenciando o conhecimento na prática. Educar ludicamente não é sinônimo de falta de esforço e disciplina intelectual por parte dos estudantes. Pelo contrário, adquirir conhecimentos requer trabalho, mobilização intelectual e prática. E para que este processo se torne menos penoso e mais gratificante o professor precisa criar metodologias de ensino que contemplem os estudantes. Com base em Paulo Freire, Almeida (2003) elucida que:

A ação de buscar e de apropriar-se dos conhecimentos para transformar exige dos estudantes esforço, participação, indagação, criação, reflexão, socialização com prazer, relações essa que constituem a essência psicológica da educação lúdica, que se opõe à concepção política ingênua, à passividade, ao espontaneísmo, a jocosidade, a alienação, à submissão, condicionantes da pedagogia dominadora e neutralizante (ALMEIDA, 2003, p.13).

Educar de forma lúdica é uma tarefa que exige do educador mais do que uma base teórica bem fundamentada, requer, sobretudo, que o professor tenha o real compromisso com o verdadeiro aprendizado de seus alunos. É um professor reflexivo, responsável e criativo, que educa para além da sala de aula. Dessa forma, ele instintivamente lançará mãos de variados meios para envolver e estimular seus alunos a se comprometerem com seu processo de aprendizado. O educador lúdico é, portanto, o mediador e conciliador entre o conhecimento e seus alunos objetivando criar entre ambos uma boa relação.

Luckesi (2014) ao tratar da ludicidade e formação do educador aponta que para ensinar ludicamente, o educador precisa cuidar de seu emocional e do seu cognitivo adquirindo as habilidades necessárias para conduzir o ensino de tal forma que subsidie uma aprendizagem lúdica. Desse modo, para ser capaz de liderar os educandos em suas aprendizagens, mediante uma prática educativa lúdica, o educador tem de estar pleno e bem consigo mesmo, pois sendo ele o líder da sala de aula é o “seu tom” que envolverá a turma. Segundo Almeida (2003) a educação:

[...] é uma ação conjunta entre as pessoas que cooperam, comunicam-se e comungam do mesmo saber. Por isso, educar não é um ato ingênuo, indefinido, imprevisível, mas um ato histórico (tempo), cultural (valores), social (relação), psicológico (inteligente), afetivo, existencial (concreto) e, acima de tudo, político,

pois, numa sociedade de classes, nenhuma ação é simplesmente neutra, sem consciência de seus propósitos (ALMEIDA, 2003, p.11).

Assim, desenvolver ações pedagógicas que sejam lúdicas dependerá muito da filosofia de vida do educador. Isto é, no planejamento dos conteúdos e das aulas o professor empregará seus ideais, suas crenças, seus interesses, sua posição política, entre outros. Não há neutralidade, todos nós somos seres culturais, históricos, sociais, e, portanto, políticos. Cada professor oferece o que tem, o que acredita, o que aprendeu e o que desenvolveu dentro de si. Um docente que não esteja inteiro no que faz, que não acredita em si e no seu trabalho, não será capaz de passar entusiasmo para a turma, e muito menos conseguirá desenvolver um ensino-aprendizagem significativo, tampouco uma educação lúdica. Acerca da postura do professor, Luckesi (2014) reitera que:

Se ele for competente, sua sala de aula também o será; se ele for amistoso, sua sala também o será; se ele for agressivo, sua sala também o será; se for lúdico, sua sala também o será. O líder dá tom ao espaço por ele liderado, seja para o lado positivo, seja para o negativo e isso dependerá de sua filosofia existencial, traduzida em atos práticos no cotidiano e dos cuidados consigo mesmo (LUCKESI, 1998, p. 21-22).

Um educador que em suas práticas envolve a ludicidade precisa acreditar no potencial de seus alunos, usar técnicas e materiais diversificados, compreendendo que cada um possui algum tipo de inteligência que pode se destacar mais do que outras, pois “não existe uma inteligência única, uniforme, igual para todos, mas sim uma multiplicidade de inteligências” (SMOLE, 1999, p.8).

Ressaltamos, portanto, a problemática da formação do educador neste contexto. Preparar educadores que, além da aquisição dos conteúdos teóricos, sejam capazes de produzir práticas criativas que envolvam a ludicidade é ainda um desafio. Os cursos de formação docente se apresentam, por si só, insuficientes no preparo desses professores em prol de uma educação eficiente e capaz de respeitar e se adaptar a heterogeneidade dos alunos. Entretanto, o educador comprometido precisa ser ávido pelo conhecimento, para que demande esforços para ampliar e aprimorar seus saberes continuamente mediante a participação de cursos de formação continuada, oficinas, palestras, cursos *online*, leitura de artigos, entre outros.

Nessa perspectiva, Cruz *apud* Santos (1997) faz um paralelo entre um quebra-cabeça (que completa-se com o encaixe de todas as peças) e a formação do educador (que jamais se completará). Afirmado-se que a formação profissional não se encerra com a conclusão do curso, pelo contrário, sempre ficará faltando à peça seguinte. A autora argumenta que:

A formação do educador não é um quebra-cabeça com recortes definidos, depende da concepção que cada profissional tem sobre criança, homem, sociedade, educação, escola, conteúdo e currículo, Nesse contexto, as peças do quebra-cabeça se diferenciam, possibilitando diversos encaixes (CRUZ *apud* SANTOS, 1997, p.13).

Assim, a formação docente não cessa, ela está continuamente se construindo e se aprimorando ao longo de toda vida do educador. Educar ludicamente requer preparo, estudo e dedicação permanente. Na educação lúdica não cabe modelos pré-estabelecidos, currículos cerrados e aulas descontextualizadas. O educador lúdico é, no mínimo, um profissional que valoriza e acredita no seu trabalho como função social importante para a emancipação humana e, nesse sentido, serve-se de múltiplos recursos e métodos para propiciar um ensino-aprendizado frutífero. Santos (1997) argumenta que:

O educador é um mediador, um organizador do tempo, do espaço, das atividades, dos limites, das certezas e até das incertezas do dia-a-dia da criança em seu processo de construção de conhecimentos. É ele quem cria e recria sua proposta político-pedagógica e para que ela seja concreta, crítica, dialética, este educador deve ter competência para fazê-la (SANTOS, 1997, p.61).

Sabemos que a relação educador-educando interfere diretamente na forma como o aluno assimilará as ideias e conceitos ensinados pelo professor. Desse modo, se a relação do professor para com o aluno for indiferente e austera isso repercutirá na receptividade e no gosto dos estudantes para com a matéria de suas aulas. Por outro lado, quando a relação entre ambos é envolvida por afetividade e respeito refletirá diretamente na aprendizagem do aluno, de sorte que estudar seus conteúdos serão muito mais estimuladores e aprazíveis. Uma relação harmoniosa entre professor-aluno também faz parte de uma educação lúdica. Cruz *apud* Santos (1997) afirma que:

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (CRUZ *apud* SANTOS, 1997, p.12).

Nessa perspectiva, em uma pedagogia lúdica “a afetividade ganha destaque, pois acreditamos que a interação afetiva ajuda mais a compreender e modificar as pessoas do que um raciocínio brilhante, repassado mecanicamente” (CRUZ *apud* SANTOS, 1997, p.12). Como descreve Luckesi (2014, p.18) a “ludicidade é um estado interno, que pode advir das

mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas [...] Pode advir de qualquer atividade que faça os nossos olhos brilharem”.

O professor que desfruta prazer no seu exercício profissional transmitirá, mesmo que inconscientemente, esse sentimento de prazer para seus alunos e, desse modo, trabalhará de forma envolvente e, portanto, lúdica. Todavia, é mediante a experiência lúdica pessoal do professor junto aos seus aprendizes que ele poderá compreender o que ocorre internamente com eles, pois “não basta estudar em livros o que ocorre com o outro; necessita aprender experimentando” (LUCKESI, 2014, p. 14).

É mister que o ser humano para conquistar uma vida plena precisa ter o seu sentimento, seu pensamento e sua ação harmonizados. Ou seja, é imperioso que ele tenha seu campo interno equilibrado com o campo externo. Para tanto, não é na ação mecânica, repetitiva, fadigosa e estressante que estaremos favorecendo o nosso contato com o lúdico, mas, sim, através do balanceamento entre os trabalhos obrigatórios (que também podem ser prazerosos) e a realização de experiências que nos gerem deleitamento. E nesse sentido, Domenico De Masi (2000) apresenta o “Ócio Criativo” onde trabalhamos, aprendemos e nos divertimos conjuntamente, argumentando que:

Aquele que é mestre na arte de viver faz pouca distinção entre o seu trabalho e o tempo livre, entre a sua mente e o seu corpo, entre a sua educação e a sua recreação, entre o seu amor e a sua religião. Distingue uma coisa da outra com dificuldade. Almeja, simplesmente, a excelência em qualquer coisa que faça, deixando aos demais a tarefa de decidir se está trabalhando ou se divertindo. Ele acredita que está sempre fazendo as duas coisas ao mesmo tempo (DE MAIS, 2000, p. 148).

O autor reitera que “a plenitude da atividade humana é alcançada somente quando nela coincidem, se acumulam, se exaltam e se mesclam o trabalho, o estudo e o jogo” (DE MAIS, 2000, p. 148). As atividades lúdicas podem nos propiciar, tanto no seu aspecto prático como no seu estado de espírito, momentos em que nos sentimos livres para criar e imaginar, nos dando abertura para o contato com a nossa essência. E isso poderá ser vivido, por exemplo, quando trabalhamos com inteireza naquilo que acreditamos e realizamos em função de algo em que nos comprometemos, sem pressão, sem a obrigação com o êxito, mas com satisfação pessoal. Segundo Cunha *apud* Santos (1997):

Beveridge (1988), pesquisando o papel da imaginação e da intuição nas descobertas de grandes cientistas, observa que eles não seguiam caminhos lógicos, mas, os mais famosos, como Einstein, Max Plank, Pasteur e Bernard pintavam, escreviam peças ou cuidavam de flores, ou seja, cultivavam sua sensibilidade (CUNHA *apud* SANTOS, 1997, p.16-17).

Não é seguindo regras cegas, realizando tarefas monótonas e irrefletidas, ou trabalhando e estudando em prol de um objetivo pela qual não nos sentimos parte, que estaremos possibilitando o desenvolvimento de todo o nosso potencial criativo. Somos seres dotados de razão e sentimento, e para ambos evoluírem equilibradamente se faz necessário haver condições propícias para isso. Conforme Cunha *apud* Santos (1997):

Existem relatos de Einstein afirmando que algumas de suas mais importantes fórmulas chegavam até quando ele estava fora de seu ambiente de trabalho, fazendo coisas como cuidar de roseiras. O mesmo autor refere-se à pesquisa científica como “uma aventura intelectual, envolta em prazer, própria de quem está disposto a correr riscos e enfrentar o desconhecido. É uma ação por motivação intrínseca, a que se refere Piaget” (CUNHA *apud* SANTOS, 1997, p.17).

Diante disso, não nos restam dúvidas que, no campo educacional, não estaremos incentivando um espírito inventivo mediante o ensino horizontal, centrado no professor, com práticas enfadonhas, sob ameaças de reprovação, e um currículo que não respeite as necessidades e especificidades dos alunos. Cunha *apud* Santos (1997, p.17) afirma que “o primeiro passo para as grandes realizações não é exatamente um ato racional, mas é um *insight*, um sentimento, uma forte sensação de interesse, um irresistível envolvimento pela ideia”.

Consideramos que os conteúdos a serem ensinados são tão importantes quanto às práticas e métodos utilizados para que os alunos verdadeiramente compreendam, sintam-se parte do seu processo de aprendizagem, tenham vez e voz e, assim, construam um espírito autônomo e responsável. E nesse processo, a criatividade entra como elemento indispensável para a evolução intelectual do ser humano. Cunha *apud* Santos (1997) acrescenta que:

O processo criativo [...] pode nascer de uma situação desafiadora ou de uma inspiração, mas é, certamente, um fenômeno de sensibilidade, mas embora havendo motivação para a criação de uma obra de arte, uma preparação é indispensável para a concretização. Esta preparação inclui conhecimento sobre possibilidades e aspectos técnicos, mas requer também habilidade para aplica-los e todo este processo criativo somente irá acontecer se existirem condições favoráveis ao desenvolvimento da criatividade (CUNHA *apud* SANTOS, 1997, p.17).

Nessa perspectiva, para que a criatividade de nossos alunos seja incentivada é imperioso que o educador crie meios e possibilidades para isto. Para tanto, além dos conhecimentos, as atitudes, o ambiente, as metodologias, a preparação são elementos profícuos para a estimulação da sensibilidade e de um espírito criador.

Cunha *apud* Santos (1997) aponta três condições favoráveis para que a criatividade se desenvolva. A primeira é *a coragem de errar*, ou seja, para criar algo devemos nos isentar do

compromisso com o sucesso, reconhecendo que a busca do novo envolve erros. Para ter a coragem de criar não se deve ter medo de errar ou não obter êxito. “O êxito, como objetivo, é castrador da criatividade e pode até significar concessão à mediocridade” (p.18). Mesmo que não se atinja o sucesso, uma experiência pode ser muito rica e constituir um aprendizado transformador e significativo para quem a vivencia.

A segunda condição é a *autonomia de pensamento*. É quando o indivíduo raciocina e decide sem depender dos outros, abstendo-se de reproduzir ou imitar o que outras pessoas pensaram ou falaram. É ser autêntico, buscando ver com os próprios olhos, ouvir com os próprios ouvidos e pensar com a própria cabeça. Cunha *apud* Santos (1997) acrescenta a distinção entre erudição e sabedoria argumentando que:

O verdadeiro conhecimento tem que ser internalizado, as informações não devem ser apenas assimiladas, mas precisam provocar as devidas transformações na nossa linha de pensamento, caso contrário, serão apenas palavras que irão ornamentar nossa erudição (SANTOS, 1997, p.18).

A terceira e última condição é a *iniciativa*. Neste ponto, o autor ressalta a importância de um contexto em que as pessoas envolvidas motivem e apoiem a iniciativa do sujeito. A pessoa precisa se sentir segura no seu ato criativo, sem o medo da punição ou de ser ridicularizada. Além disso, ressalta-se o fator da disponibilidade do indivíduo alegando que “a pessoa que está sob pressão de responsabilidades não está emocionalmente livre para criar” (CUNHA *apud* SANTOS, 1997, p.19).

Luckesi (1998), ao tratar do desenvolvimento dos estados de consciência e a ludicidade, explica que o ser humano possui múltiplas dimensões que são integradas e inseparáveis entre si. Ou seja, as dimensões corporal, emocional e espiritual fazem parte de um ser uno. Afirma ainda que tudo o que existe é consciência. E quanto mais desenvolvida for à consciência humana mais ele será capaz de perceber o mundo ao seu redor. O autor alega que:

[...] tudo o que existe, de alguma forma, é CONSCIÊNCIA e que, na trajetória da história, o Ser, assim, tem se manifestado. A terra, em sua evolução, torna-se auto-consciente, através do ser humano. Hegel, em suas formulações filosóficas, explicita que a idéia, através da sua realização na natureza e na história, constitui-se em Espírito Absoluto. Teilhard de Chardin, através de seus estudos paleontológicos, desvenda uma trajetória evolucionista na terra, cujo eixo central passa pelo desenvolvimento da consciência, manifestado, biologicamente, pelo desenvolvimento do sistema nervoso. Hoje, uma grande ala de físicos parece já não mais ter dúvidas a esse respeito. Assim sendo, se o Ser é Consciência, necessitamos de aprender a manifestá-la em nossa vida pessoal, criando as condições para que isso possa acontecer (LUCKESI, 1998, p. 1).

Segundo este autor, consciência é aquilo que somos na totalidade do nosso ser. Todo ser humano é uma centelha individualizada, porém não desprendida do Ser, e, na medida das possibilidades e do estado de desenvolvimento ele manifesta suas qualidades no seu existir concreto, histórico e natural. Consoante a isso, Luckesi (1998) salienta que:

[...] muitas são as possibilidades de desenvolvimento de nossos estados de consciência, o que importa é que elas sejam inteiras e plenas. A atividade lúdica, para que seja lúdica, necessita dessa inteireza; por isso, podem nos auxiliar e muito em nosso próprio processo de desenvolvimento e, conseqüentemente, da nossa possibilidade de expressar a Luz que somos (LUCKESI, 1998, p. 17).

E, nessa perspectiva, ressaltamos, mais uma vez, a relevância de se promoverem atividades e experiências lúdicas no campo educacional, a fim de possibilitarmos a expansão da consciência, dos potenciais e das qualidades dos educandos. Além de contribuir para a formação de sujeitos mais criativos, sensíveis, autônomos e proativos em suas vidas.

Servindo-se das bases da Biossíntese, Luckesi (2000), ao tratar da educação numa perspectiva interna do próprio fazer educativo, oferece alguns subsídios para trabalhar com o ser humano em sua totalidade, em suas características biológicas, psicológicas e espirituais. Nesse sentido, o autor discute como a educação centrada na ludicidade com fundamento na Biossíntese pode ser um meio fundamental para atingir os objetivos do Projeto de Wilhelm Reich de "prevenção das neuroses futuras". “Para Reich, a neurose é a cronificação de uma solução como a única verdadeira para todos os problemas da vida” (p.37). Ainda com base em Luckesi (2000):

A Biossíntese pode oferecer e oferece, para uma educação lúdica, recursos teóricos e práticos que delimitam cuidados antecipados frente às possibilidades de "prevenção de neuroses futuras", como dizia Reich; assim como propicia, também, recursos para a restauração de neuroses, cujas raízes estão no passado. Com isso não estamos querendo dizer que um educador deva tornar-se um psicoterapeuta. De forma alguma! Estamos sinalizando, isso sim, que um trabalho educativo, realizado com cuidados específicos e adequação, podem restaurar experiências traumáticas do passado (forças regressivas), ao mesmo tempo, abrindo portas para a exuberância da vida no presente e no futuro (forças progressivas). Ou, no inverso, como é o caminho apropriado da educação, organizando o futuro (forças progressivas), restaura o passado (forças regressivas) (LUCKESI, 2000, p. 38).

A educação, nessa perspectiva, por estar direcionada para o futuro, pode servir de mediação (quando conduzida adequadamente) para uma vida mais sadia, pulsante, promissora e, por essa razão, menos cronificada e conseqüentemente menos neurótica, no sentido reicheano. Consoante a isto, Luckesi (2000) argumenta que:

Uma prática educativa lúdica tem seu centro de atenção na formação de um Eu saudável em cada ser humano, de tal modo que cada um possa administrar a vida pessoal, coletiva e profissional da melhor forma possível, pulsante, alegre, realizada. A Biossíntese fornece bases para isso e sistematizar esses fundamentos para a uma prática educativa lúdica, que deseja ser saudável (LUCKESI, 2000, p. 38).

Doravante, é pertinente que o professor esteja ciente de que as práticas pedagógicas lúdicas contribuem para o desenvolvimento social, intelectual e emocional dos alunos. Assim, a presença das atividades lúdicas é de grande importância, no entanto, não podem ser utilizados apenas para preenchimento do tempo da aula ou de modo aleatório e descompromissado. Eles têm de ser concernentes aos conteúdos e aos objetivos da aprendizagem, auxiliando a parte teórica, tornando o ensino mais agradável e dinamizando o trabalho dos educadores. Desse modo, a vontade de aprender aumenta, o interesse ao conteúdo cresce e, assim, o estudante verdadeiramente aprende o que foi proposto, incentivando-o a ser pensador, questionador e não mero reproduzidor de informações vazias de significado.

Em suma, organizar um trabalho pedagógico na perspectiva da ludicidade deve se partir, antes de tudo, de uma postura lúdica por parte do professor. Ele deve vivenciar, estudar e experienciar a ludicidade. Além disso, é essencial conhecer o contexto de vida dos alunos visando extrair informações que sirvam de base para um ensino que seja significativo e, especialmente, lúdico. Assim, deve-se haver um ambiente educacional que incentive e apoie os alunos à iniciativa de criar, que inspire segurança ao invés de causar-lhes o medo da punição ou de serem envergonhados, que estimule o raciocínio autônomo e inventivo ao invés de deixá-los em uma posição passiva de mero cumpridor de tarefas de classe/casa.

No campo da produção de texto buscamos entrelaçar ludicidade às práticas pedagógicas de desenvolvimento da escrita dos alunos, reconhecendo que há lacunas nesse campo e que se faz necessário repensar os métodos adotados pelas escolas para o ensino da escrita. Nesse sentido, abordaremos no próximo capítulo acerca dos elementos que envolvem o ensino da produção textual com vistas a uma aprendizagem efetiva permeada por elementos de uma educação lúdica.

5 PRODUÇÃO TEXTUAL E LUDICIDADE

Suspeito que nossas escolas ensinem com muita precisão a ciência de comprar as passagens e arrumar as malas. Mas tenho sérias dúvidas de que elas ensinem os alunos à arte de ver enquanto viajam (ALVES, 2011, p. 30).

Mediante uma linguagem figurada, Rubem Alves expressa um pensamento sobre as escolas de modo que nos inquieta a refletir sobre o papel que a educação vem exercendo na vida dos nossos estudantes. E quando direcionamos nosso olhar para o campo do ensino de produção textual, percebemos o quanto ainda temos que percorrer para que esses meninos e meninas desenvolvam efetivamente a competência escritora, bem como, o gosto pela escrita.

De acordo com as pesquisas mais recentes, realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb (2016), os níveis de proficiência em leitura e escrita da população brasileira ainda revelam fragilidades. Segundo os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), os níveis de alfabetização dos brasileiros em 2016 são praticamente os mesmos que em 2014. Em 2016, cerca de 34 % dos estudantes brasileiros apresentaram proficiência insuficiente na Escrita, e 54,73% dos estudantes acima dos 8 anos permanecem em níveis insuficientes de leitura.

Esse problema vem se estendendo até o final do Ensino Médio. Segundo o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) realizado no ano de 2017, apenas 53 alunos tiraram nota mil na redação, de acordo com o Ministério da Educação (MEC). Esta quantidade representa um declínio no total, visto que no ano anterior foram 77 notas máximas obtidas na prova. Das 4,72 milhões de redações corrigidas, 309.157 tiveram notas zero representando 6,5%. Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) as razões que levaram muitos alunos a zerarem a redação foram: fuga ao tema (5,01%), prova em branco (0,80%), texto insuficiente (0,33%), parte desconectada (0,17%), não atendimento ao tipo textual (0,11%), cópia do texto motivador (0,09%), outros motivos (0,03%).

Esses dados nos impulsionam ao questionamento sobre a eficácia dos métodos pedagógicos de Língua Portuguesa, sobretudo, de produção textual, levando-nos a refletir sobre o que pode ser feito para minimizar esse déficit. Urgindo repensar as práticas de ensino a fim de demandar ações que busquem preparar e desenvolver efetivamente as habilidades de escrita desses estudantes.

Sabemos que ler e escrever são algumas das condições básicas para todo cidadão participar de modo efetivo na sociedade. Mediante essas habilidades nos comunicamos,

expressamos pensamentos, ideias e sentimentos, realizamos anotações e registros, acessamos as informações e os conhecimentos, entre outros. Além disso, apropriação da leitura e da escrita é um caminho para o desenvolvimento acadêmico e pessoal. O desenvolvimento dessas competências, portanto, são responsabilidades atribuídas a escola, ou seja, o professor tem nas mãos a incumbência de propiciar meios para que os alunos adquiram essas habilidades, reconhecendo que isto se faz necessário para que tenham mais qualidade de vida.

A prática da produção textual na grande maioria das escolas tem se resumido a propostas de elaboração de redações com temas repetidos anualmente “no início do ano, o título infalível “Minhas férias”; em maio, “O dia das mães”; em junho, “São João”; em setembro, “Minha Pátria”; e assim por diante...” (GERALDI, 2002, p.64). Muitos alunos ao receberem as redações corrigidas não releem o texto com as anotações, e muitas vezes os atiram no cesto de lixo assim que o recebem. Geraldi (2002) aponta que:

[...] É preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota pra ele)? (GERALDI, 2002, p.65).

Nesse sentido, notamos que um dos elementos dificultadores no ensino da linguagem escrita é a finalidade meramente avaliativa que tem colaborado para o desencantamento e desgosto dos alunos no ato de escrever. A baixa qualidade das produções textuais dos alunos nos faz indagar a eficácia do ensino de português visto que não tem sido suficiente para fazer o aluno “aprender” o domínio real da língua escrita. “O resultado final dos textos escritos por estudantes mostra algo mais que falta de leitura ou má aquisição de conceitos, regras e técnicas” (GERALDI, 2002, p.118).

Para tentar descobrir as razões que levam a tantas inadequações, seja no quadro formal da escrita, seja nas funções que a linguagem pode cumprir, Geraldi (2002) aponta, a priori, a necessidade de “identificar os elementos que subjazem e dirigem a produção do texto escolar, caracterizando o quadro de suas condições de produção” (p.118). Entendendo que toda linguagem possui o caráter interlocutivo, isto é, em todas as situações em que se fala ou se escreve há um interlocutor, muitos trabalhos acerca da redação escolar ou não mencionam a questão da interlocução ou falam na ausência de interlocutor, detectando aí um dos elementos dificultadores para os alunos (GERALDI, 2002).

Segundo Koch (2012), “o texto é um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional. Todo texto é resultado de uma coprodução entre

interlocutores”. E o que diferencia o texto escrito do falado é a formato como ambos se realizam. O texto falado emerge no próprio momento da interação entre os interlocutores, refletido na materialidade linguística por marcas da produção verbal conjunta. Enquanto que no texto escrito:

[...] a coprodução se resume à consideração daquele para quem se escreve, não havendo participação direta e ativa deste na elaboração linguística do texto, em função do distanciamento entre escrito e leitor. Nele, a dialogicidade constitui-se numa relação ‘ideal’, em que o escritor leva em conta a perspectiva do leitor, ou seja, dialoga com determinado (tipo de) leitor, cujas respostas e reações ele prevê (KOCH, 2012, p.13).

Contudo, a fala e a escrita não são dois polos opostos e dicotômicos. Koch (2012) apoiado em Marcuschi (1995) argumenta que a diferença entre ambos ocorrem dentro de um *continuum tipológico* das práticas sociais. Isto é, há textos escritos que se aproximam do polo da fala como, por exemplo, bilhetes, cartas familiares, textos publicitários e textos de humor. Assim como há textos falados que muito se aproximam do polo da escrita formal (conferências, entrevistas profissionais para altos cargos administrativos e outros), sem contar que há tipos mistos, além de muitos outros intermediários (KOCH, 2012).

Retomando a questão do interlocutor na produção textual, Geraldi (2002) aponta a interferência que a imagem do interlocutor/professor provoca nas decisões do estudante no momento da produção textual, influenciando na escolha de um ou outro elemento coesivo. Com isso muitos alunos fazem uso de palavras estranhas àquelas vinculadas na sua experiência cotidiana de linguagem com o intuito de o professor concedê-los uma boa nota. Acerca disso, o autor apresenta o seguinte argumento:

Na situação escolar existem relações muito rígidas e bem definidas. O aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado, avaliado. O professor, a quem o texto é remetido, será o principal – talvez o único – leitor da redação. Consciente disso, o estudante procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará (e, conseqüentemente, dará uma boa nota). Mais precisamente, fará a redação com base na imagem que cria do “gosto” e da visão de língua do professor (GERALDI, 2002, p.120).

Utilizar termos novos e rebuscados na produção textual não é o problema, mas, sim, o fato de usa-los sem conhecer realmente seu significado e seu contexto de uso. A concepção de linguagem que permeia as escolas brasileiras ainda mantém uma visão limitada que reverbera no ensino da escrita impossibilitando a produção livre e criativa dos alunos. Nessa visão o ensino ver a língua como um pacote pronto, fechado e estático e não da perspectiva dialógica, interativa e social. De acordo com Geraldi (2002):

Na medida em que a escola concebe o ensino da língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando a produção correta do enunciado comunicativo culto, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-se, dominá-la, fugindo ao risco permanente de subversão criativa, ao risco do predicar como ato de invenção e liberdade (GERALDI, 2002, p.24).

Nessa perspectiva, o ensino, sobretudo, da língua escrita, deve possuir objetivos para além da esfera escolar. Um ensino que seja frutífero e aberto a inovações, que não se limite a instrumentalizar alunos ao domínio de um conjunto de normas gramaticais que hoje existem e amanhã poderão se tornar obsoletos. Pois, o conhecimento, tanto o Científico como o do Senso Comum, estão constantemente se transformando.

Desse modo, o educador lúdico, não é e nem pode ser um alienado, inflexível e alheio ao contexto de seus alunos. Um ensino-aprendizagem permeado pela ludicidade procura valorizar a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade e a nutrição da alma. Somando-se a isto a emancipação dos sujeitos. Desse modo, “estaremos talvez conseguindo formar uma capacidade linguística plural nos nossos alunos, pela qual poderão, inclusive, de quebra, dominar qualquer regra gramatical, qualquer rótulo fornecido pela retórica ou pela história literária” (GERALDI, 2002, p.25).

Todo professor que busque estimular práticas de escrita aos seus alunos, seja qual for o nível formal de ensino, não deve adotar uma postura de detive dos “erros gramaticais”, este ato poderá inibir ou desmotivar os estudantes, fazendo-os pensar que escrever é algo “difícil” e que não possuem capacidade para fazê-la “bem”. Bagno (2002) ao tratar dos “preconceitos linguísticos” existentes no Brasil, se refere ao “erro de português” como um simples desvio da ortografia oficial, sendo este um fenômeno cientificamente explicável. Afirma, também, que a língua é dinâmica e está sempre se transformando, e, portanto, requer do professor uma nova postura teórica e prática, que busque rever e analisar frequentemente seus saberes. Segundo o referido autor:

Em relação à língua escrita, seria pedagogicamente proveitoso substituir a noção de *erro* pela de *tentativa de acerto*. Afinal, a língua escrita é uma tentativa de *analisar* a língua falada, e essa análise será feita, pelo usuário da escrita no momento de grafar sua mensagem, de acordo com seu perfil sociolingüístico. Uma pessoa com poucos anos de escolarização, pouco habituada à prática da leitura e da escrita, tendo como quadro de referência apenas uma suposta equivalência unívoca entre som e letra, fará uma análise dotada de reduzido instrumental teórico, empregando como ferramenta básica a *analogia* (BAGNO, 2002, p. 123).

Além disso, Bagno (2002) argumenta que a norma culta está muito ligada à norma literária e é algo restrito a poucas pessoas no Brasil por diversos fatores de ordem social, política, econômica e cultural. Entretanto, a norma culta condiz a um ideal linguístico influenciado pelo português de Portugal, e não à língua efetivamente falada pelas pessoas cultas do Brasil na atualidade. O autor aconselha a todos, professores ou não, a valorizar e respeitar a variedade linguística de toda e qualquer pessoa, combatendo as afirmações preconceituosas e acionando o senso crítico e a reflexão sobre a doutrina gramatical normativa numa perspectiva investigativa.

A educação que procura produzir meios para incentivar o desenvolvimento da produção textual em uma perspectiva lúdica precisa partir do entendimento sobre o uso social da escrita, especialmente, o uso que os educandos fazem da escrita em seu cotidiano e, em cima disso, construir suas metodologias didático-pedagógicas. Considerando que “a atividade de escrita envolve aspectos de natureza variada (linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural)” (KOCH, 2012, p.31). Assim sendo, não podemos ser simplistas sobre esse assunto, pois a maneira pela qual entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve reflete diretamente no modo como concebemos e ensinamos a escrita aos nossos alunos, mesmo que não tenhamos consciência disso.

Koch (2012, p.33) trata da escrita sob três focos. O primeiro é o *foco na língua* o qual considera que “para escrever (e fazê-lo bem) é preciso conhecer as regras gramaticais da língua e ter um bom vocabulário, e que esses são critérios utilizados na avaliação da produção textual”. O segundo, o *foco no escritor*, a língua, assim como o texto, é compreendida como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer sem se preocupar com a percepção do leitor. O terceiro, e último, *foco na interação*:

[...] o produtor, de forma não linear, “pensa” no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, relê ou reescreve o que julga necessário, em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional (KOCH, 2012, p.34).

Nessa perspectiva, Koch (2012) afirma que há uma relação entre produtor-leitor mediante uma concepção interacional (dialógica) da língua. O sentido que permeia a escrita é algo construído por intermédio dessa interação e, portanto, não é algo determinado, fechado e estático. Assim, “tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (p.34).

De acordo com os objetivos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) para o primeiro ciclo, os professores devem organizar suas práticas pedagógicas de forma a garantir que, gradualmente, os estudantes sejam preparados à: saber expressar-se de diferentes maneiras e em diferentes situações; conhecer e respeitar as variedades linguísticas do português falado; saber distinguir e compreender o que dizem diferentes gêneros textuais; entender que a leitura pode ser uma fonte de informação, de prazer e de conhecimento; saber expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opções individuais; ser capaz de identificar e analisar criticamente os usos da língua enquanto instrumento de divulgação de valores e preconceitos de raça, etnia, gênero, crença ou classe social; ser capaz de identificar os pontos mais relevantes de um texto, organizar notas sobre esse texto, elaborar roteiros, resumos, esquemas e índices.

Em alinhamento ao que mencionamos, é imperioso que o professor lance mão de diversos tipos de textos ao longo de suas práticas didáticas. Alguns dos variados gêneros textuais apropriados para o trabalho com as linguagens escritas elencadas pelos PCNs (1997) são: cartas, bilhetes, cartões, convites, diários, receitas, instruções de uso, listas, quadrinhos, textos de jornais, revistas, notícias, resenhas, anúncios, poemas, quadrinhas, piadas, relatos históricos, dentre outros. Assim, faz-se necessário que o docente se sirva desses diversos recursos textuais objetivando apresentar ao aluno diferentes formas de se produzir textos orais e escritos que serão utilizados em sua vida social.

Mesmo depois do advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais⁶, na década de 1990, em escolas de Educação Fundamental é, ainda, frequente ver estudantes escrevendo textos sem uma função comunicativa/social. Por vezes, os alunos desconhecem a destinação de seus escritos e, comumente, escrevem textos descontextualizados e sem sentido para eles, tendo como foco de avaliação o domínio das regras gramaticais. Estes fatores têm contribuído para que os alunos não consigam ser, muitas vezes, bem sucedidos quanto ao uso da modalidade escrita. Consoante a isso, Koch (2012) clarifica que:

[...] a escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro (o interlocutor/leitor) com um certo propósito. Em razão do objetivo pretendido (para que escrever?), do interlocutor/leitor (para quem escrever?), do quadro espaço-temporal (onde? quando?) e do suporte de veiculação, o produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção (KOCH, 2012, p.36).

⁶ Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental compreende a produção de textos como um complexo processo comunicativo e cognitivo, como atividade discursiva, que deve se realizar tendo em vista as funções e o funcionamento da escrita.

Sabemos que as práticas de escrita estão presentes em todas as esferas da comunicação humana, seja ela escolar, familiar, ou do trabalho, permeando as distintas situações vividas na escola e em outras instâncias pelos diferentes atores sociais. A produção textual começa a ser estimulada na escola desde os anos iniciais do ensino fundamental, tendo suas metas educacionais pautadas nos processos de alfabetização e letramento, no desenvolvimento das variadas formas de expressão e nos conhecimentos que constitui os componentes curriculares obrigatórios.

No que concerne ao letramento, seu conceito é amplo, e diz respeito aos usos e as práticas de leitura e de escrita presentes no dia-a-dia das pessoas, portanto, é quase impossível uma pessoa que mora em uma sociedade urbanizada não fazer uso da leitura e da escrita, sendo elas alfabetizadas ou não. Posto que, as pessoas tem contato diário com materiais escritos, como as embalagens de alimentos, de limpeza, de cosméticos, de remédios, receitas, avisos, faixas, placa de ônibus, entre outros. Material estes que podem ser recursos interessantes para se trabalhar a escrita com os alunos. Em contrapartida, a alfabetização diz respeito, unicamente, a apropriação do sistema de escrita, ou seja, é a capacidade de codificar a fala e decodificar a escrita. Para Brito e Moraes (2009):

[...] o ato de ler e escrever não se constituem como naturais, mas revelam-se como processos que ocorrem a partir das interações sociais estabelecidas, conduzindo-os à assimilação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, com vistas à sua reelaboração. A escola, enquanto agência por excelência de produção de conhecimentos desempenha um papel de fundamental importância no processo de aquisição da língua escrita, ao desenvolvê-la de forma sistematizada, atribuindo sentido ao aprendizado da leitura e da escrita, por meio das interações estabelecidas no contexto escolar (MORAIS, 2009, p.1).

Nessa conjuntura, o ato de escrever, por não ser algo inato ao ser humano, é desenvolvido conforme as demandas e necessidades do seu contexto de vida. Ou seja, ninguém escreve sem que, antes de tudo, haja uma motivação para isso. Na escola, na maior parte das vezes, os alunos escrevem: para copiar, para realizar as tarefas, para aprender a escrever dentro das normas gramaticais. Portanto, não escrevemos sem um propósito, seja ele de cunho pessoal ou não.

Uma educação de qualidade, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais⁷ (BRASIL, 2010) é antes de tudo relevante, pertinente e equitativa. Isto é, a educação deve promover aprendizagens significativas, respeitando as diversidades, e atendendo as diferentes

⁷ Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Resolução CNE/CEB 7/2010.

capacidades, necessidades e interesses de seus alunos, de modo a garantir igualdade de direito à educação. Além disso, os sistemas de ensino deverão assegurar os princípios norteadores das políticas e das ações pedagógicas no campo ético, político e estético. Dentre esses princípios que inspiram a Constituição (1988) e a LDBEN (1996), o que mais se relaciona com as linguagens lúdicas aqui defendidas é o princípio estético que, conforme o artigo 6º da DCN (2010) trata:

[...] do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias (BRASIL, 2010).

De acordo com Mello (1998, p. 21) a Estética da Sensibilidade “estimula a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado e a afetividade” contrapondo-se a repetição e padronização, hegemônica na era das revoluções industriais. E, ainda sobre isso, o referido autor elucida que:

A estética da sensibilidade realiza um esforço permanente para devolver ao âmbito do trabalho e da produção, a criação e a beleza daí banidos pela moralidade industrial taylorista. Por esta razão procura não limitar o lúdico a espaços e tempos exclusivos, mas integrar diversão, alegria e senso de humor a dimensões de vida muitas vezes consideradas afetivamente austeras como a escola, o trabalho, os deveres, a rotina cotidiana (MELLO, 1998, p. 21).

Além disso, segundo Mello (1998) a estética da sensibilidade valoriza a leveza, a delicadeza e a sutileza. Servindo-se desses elementos estaremos favorecendo a construção de sujeitos que sejam capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente. Cunha *apud* Santos (1997) também ressalta que o processo criativo é um fenômeno de sensibilidade em uma tentativa de encontrar um sentido maior. Com isso, podemos inferir que o educador que, em suas práticas pedagógicas, inclua a estética da sensibilidade estará, indubitavelmente, favorecendo uma educação lúdica.

Nessa conjuntura, os referidos princípios colaboram para uma educação que valoriza a autonomia, a criatividade, o respeito, a cidadania, a solidariedade e a sensibilidade na formação do alunado. Assim, no que tange o ensino da produção textual, é deveras importante o professor levar em consideração as funções sociais, as condições e processos de construção desses textos. A escrita não deve se restringir somente a verificação e avaliação da aquisição de aspectos gramaticais e ortográficos, ela precisa oferecer aos alunos a oportunidade de se tornarem reais usuários da língua, sendo capazes de se utilizarem da escrita como meio de

intervenção social, de produção e expressão criativa, de modo que seja significativo e funcional.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), documento de caráter normativo, serve de referência para a formulação dos currículos e das propostas pedagógicas das redes escolares de ensino público e privado ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Dialogando com os documentos e orientações produzidos nas últimas décadas, o componente curricular de Língua Portuguesa da BNCC buscou se atualizar em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas nos últimos tempos, devidas, majoritariamente, ao avanço das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC).

Assume-se na BNCC (2017) o sentido enunciativo-discursiva de linguagem, compreendendo-a como um processo de interlocução e forma de ação interindividual direcionada para uma finalidade específica mediante práticas sociais existentes, que se realiza nos diferentes momentos da sua história. Assim, de acordo com a BNCC (2017):

Tal proposta assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017, p.65).

Nesse sentido, acerca da produção textual, é recomendado buscar propostas que estejam contextualizadas aos usos sociais da linguagem dos alunos de modo que seja significativo para eles. A BNCC (2017) “ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil” (p.55). Portanto, o ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deve considerar a progressiva sistematização dessas experiências, bem como favorecer o desenvolvimento de novas formas de se relacionar com o mundo mediante uma ação ativa na construção de conhecimentos.

As emergentes práticas de linguagem abarcam novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, bem como novas formas de produção, configuração, interação, replicação e disponibilização. A *Web* disponibiliza diferentes recursos e conteúdos variados e se constitui de um espaço livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens. Com base nisso, a BNCC (2017) alerta às escolas a necessidade de:

[...] contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para

estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos (BRASIL, 2017, p. 67).

Diante disso, faz-se necessário que as escolas contemplem os novos letramentos, essencialmente digitais, contudo, sem deixar de valorizar o escrito/impresso nem de deixar de privilegiar gêneros e práticas consagrados pela escola relacionados ao letramento. Assim sendo, a BNCC busca considerar “a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (BRASIL, 2017, p. 68).

E nesse sentido, compete à escola, também, comprometer-se com a diversidade e com a e com a diferença, promovendo o respeito mútuo e observação aos direitos humanos. Tendo em vista a valorização das diversidades linguísticas (nacionais e internacionais) existentes, devem-se observar as diferentes atitudes e situações humanas envolvidas nos usos linguísticos, de modo a assegurar a expansão de repertório e uma interação e trato com o diferente, considerando as hibridizações, apropriações e mesclas das culturas.

Concernente ao Eixo da Produção de Textos a BNCC (2017) concebe as práticas de linguagem vinculadas à interação e à autoria, individual ou coletiva, do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes objetivos e projetos enunciativos, contendo dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão. Nesse sentido, a BNCC (2017) apresentou alguns exemplos de práticas de produção textual, tais como:

[...] construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de *playlists* comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um *game* em uma resenha, *gameplay* ou *vlog*; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros (BRASIL, 2017, p. 74).

Nesse eixo interpretativo, é imperioso que o professor esteja atualizado as novas formas de conceber a linguagem escrita para planejar suas aulas, valorizando situações efetivas de produção de texto inerentes a gêneros que permeiam os vários campos da atividade humana. Deste modo, um ensino contextualizado e conectado aos alunos possibilita o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e, especialmente, lúdica.

Considerando que a escrita cumpre uma função social, o educador necessita se servir de estratégias didáticas de produção textual que ultrapassem as tarefas da sala de aula, tendo em vista a validade do lúdico na vida do ser humano e como prática pedagógica. Por intermédio da ludicidade o indivíduo constrói conceitos, constitui ligações lógicas, seleciona ideias, incorpora percepções e se socializa, propiciando o estabelecimento de relações cognitivas, simbólicas e produções culturais. Assim, com o ensino lúdico, estaremos cooperando para que a aprendizagem da linguagem escrita se torne um momento de interesse e de participação, o que se consegue mais facilmente com a aplicação de estratégias de estímulo à aprendizagem, abandonando o ensino tradicional, formalizado e descontextualizado, por exemplo.

Contudo, inúmeras são as contribuições que as atividades lúdicas propiciam aos seres humanos como, por exemplo: a experiência plena, ou seja, a ação conjunta e harmônica entre o pensar, sentir e agir (restaurando o equilíbrio); o desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade, bem como da criticidade e da autonomia de pensamento; a expansão da consciência, dos potenciais e das qualidades; o desenvolvimento social, intelectual e emocional; a superação de dificuldades e limitações internas; a expressão e liberação dos conteúdos do seu íntimo, mediante a catarse; a criação e fortalecimento da identidade pessoal e da sua individualidade a medida que estabelecem uma interligação entre a realidade interior com a realidade exterior; a ordenação de sua cognição e do seu emocional; o contato com a sua essência, com o âmago do seu ser; a libertação das fixações do passado e a construção das alegrias do presente e do futuro; uma vida mais saudável, dentre outros benefícios.

Reconhecendo as possibilidades que a ludicidade pode oferecer, bem como, as contribuições que ela pode propiciar no desenvolvimento pleno e na expansão da consciência do indivíduo, as atividades lúdicas revelam-se como ricos instrumentos para uma educação significativa e eficaz, podendo ser realizadas em qualquer nível de ensino e área de conhecimento. O ensino na perspectiva da ludicidade desperta o gosto e o interesse pelo saber, favorece a participação ativa no processo de aprendizagem, e a interação consigo mesmo e com os outros. Além disso, é através da prática das atividades lúdicas pelos alunos que o professor poderá conhecer o que se passa no interior deles mediante a observação de suas manifestações externas.

Assim, ressaltamos a necessidade de se levar para o campo da produção de texto a ludicidade. Visto que, trabalhar com a ludicidade é, certamente, propor aos estudantes uma metodologia atraente, um caminho eficiente para envolvê-los nas atividades escolares, fomentando aprendizagens. O lúdico no ensino da escrita atribui-lhe um caráter dinâmico e

interativo, isto é, as aulas se tornam instigantes, favorecendo a aproximação entre os alunos, o professor e o conteúdo.

No próximo capítulo, traçamos o caminho metodológico adotado para direcionar os estudos desse trabalho.

6 TRILHAS DO FAZER METODOLÓGICO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago (FREIRE, 1996, p.32).

Acreditamos que todo educador deve estar imbuído nesse movimento incessante de aprender e ensinar mediante a pesquisa, a busca, a prática e a reflexão. Assim, seremos capazes de desvendarmos o mundo rumo a sua transformação. Pois, educar é contribuir para que o sujeito se torne mais consciente, tanto de si mesmo como dos outros e do mundo.

A metodologia, segundo Martins (2004, p.291) é “uma disciplina instrumental a serviço da pesquisa; nela, toda questão técnica implica uma discussão teórica”. Para Minayo (2009, p.15), a metodologia está além das técnicas, ela engloba “as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade”. Em concordância com a autora supracitada:

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). A metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a ela (MINAYO, 2009, p.14).

O procedimento metodológico, portanto, é uma das partes essenciais da pesquisa, pois, servindo-se dela, poderemos sistematicamente alcançar o objeto de estudo e, assim, produzir novos conhecimentos. Portanto, esse trabalho traçou um percurso de investigação que será apresentado nos próximos tópicos.

6.1 Tipo de pesquisa

A abordagem de investigação que melhor se enquadra aos objetivos e às questões de estudo que se propõe esse trabalho é a abordagem qualitativa, um tipo de pesquisa que não valoriza apenas aspectos técnicos, pois é direcionada à compreensão da vivência, de comportamentos, de pensamentos e de sentimentos humanos. Além do mais, os dados obtidos e analisados não são quantificáveis e nem mensuráveis, visto que pertencem a um universo permeado por subjetividades e significados.

Mediante a abordagem qualitativa foi possível, ao longo da pesquisa, ter maior flexibilidade quanto ao uso dos métodos de coleta de dados nos possibilitando incorporar àqueles que mais atendiam ao objetivo das investigações que foram sendo feitas. Minayo (2009, p.21) elucida que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (MINAYO, 2009, p.14).

As abordagens qualitativas, conforme Martins (2004, p.292), “privilegiam a análise de microprocessamentos através do estudo das ações sociais individuais e grupais, tratando as unidades sociais investigadas como totalidades”. Através dessa abordagem foi possível captar e interpretar dados fenomenológicos que não podiam ser traduzidos em números. Ou seja, a pesquisa qualitativa possibilita investigar elementos não explícitos, como os comportamentos e as reações dos sujeitos de forma espontânea.

6.2 Trabalho de campo

Além do estudo bibliográfico, optamos pela pesquisa de campo que se realiza por meio da coleta de dados junto ao local e às pessoas pesquisadas viabilizando o uso de diversos tipos de recursos de investigação, como, por exemplo, a pesquisa participante, que como a própria denominação sugere, requer indispensavelmente a participação, tanto do pesquisador no contexto ou grupo que está a investigar, quanto dos sujeitos que estão envolvidos no desenvolvimento da pesquisa. De acordo com Minayo (2009):

O trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social. (MINAYO, 2009, p.61).

Na pesquisa de campo temos a oportunidade de nos aproximar do objeto estudado, podendo observá-lo em seu contexto e, em cima disso, tecermos análises baseadas nos

referenciais teóricos. Em conformidade com Minayo (2009, p.26) “o trabalho de campo consiste em levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa”. E, ainda sobre isso, Severino (2007) assevera que:

Na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos (*surveys*), que são mais descritivos, até estudos mais analíticos (SEVERINO, 2007, p.123).

A pesquisa de campo foi desenvolvida durante o Estágio Supervisionado IV do Ensino Fundamental, sob a orientação da professora Elzanir dos Santos. O local onde ocorreu o estágio foi na Escola de Educação Básica – EEBAS em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental. Inicialmente entramos em contato com a Coordenadora Pedagógica e a docente da turma, às quais nos autorizaram à realização do estágio e, concomitantemente, a execução do projeto de pesquisa. A hospitalidade desta escola bem como, da professora e dos alunos, foi um elemento facilitador na construção deste estudo.

Os participantes foram previamente informados a respeito dos objetivos e procedimentos da pesquisa, bem como do anonimato da sua colaboração. Ao longo do estágio foram realizadas participações na rotina escolar e nas dinâmicas da sala de aula, juntamente com as observações feitas sobre a relação entre professor-aluno, da prática pedagógica da docente e do comportamento dos alunos durante as aulas. Esse contato com os alunos foi essencial na construção do Projeto de Intervenção (Apêndice A).

Nossa intervenção se deu em formato de oficinas produzidas com o objetivo de propiciar atividades que entrelaçassem linguagens lúdicas à produção de textos. Essas oficinas se sucederam no mês de outubro de 2017, no horário da manhã, em uma turma composta por 17 (dezessete) alunos matriculados, dos quais 5 (cinco) eram meninas e 12 (doze) eram meninos. As cinco oficinas tiveram a duração média de 2 (duas) horas, cada uma foi desenvolvida em dias diferentes dentro da própria sala de aula.

No primeiro dia de intervenção, mais precisamente no dia **2 de Outubro**, executamos uma proposta de produção textual a partir do uso das artes. Estavam presentes 12 (doze) alunos, dentre eles 3 (três) eram meninas e 9 (nove) eram meninos. Segue o quadro com o plano da primeira oficina:

Quadro 3: Plano da primeira oficina (Criando um mundo imaginário)

Criando um mundo imaginário		Data
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a criatividade; • Desenvolver habilidades de escrita; • Despertar o gosto pela escrita; • Expressar por escrito ideias, pensamentos e opiniões. 	02/Out. 2017
Tempo de duração	2 horas	
Conteúdo	Língua Portuguesa	
Procedimentos metodológicos	Inicialmente será entregue aos alunos cópias do texto intitulado “Imaginação espantosa” para ser lido coletivamente. Posteriormente, perguntaremos à turma as impressões que tiveram sobre o texto lido. Após esse momento, entregaremos impresso o molde de um cubo para cada aluno e lançaremos a proposta para eles desenharem no cubo aquilo que desejassem para o seu mundo quadrado, deixando-os livres para criar. Depois dos desenhos prontos, pediremos para que recortem e montem o cubo. E, em seguida, escrevam sobre seu mundo quadrado. Concluindo todos, será pedido para que cada aluno apresente a sua produção.	
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Cópias do texto “Imaginação espantosa”; • Papeis cartolina com o molde de um cubo; • Papeis com linhas; • Lápis coloridos; • Cola; • Tesouras; • Lápis/borracha/caneta. 	

Fonte: Projeto de Intervenção.

No segundo dia de intervenção, realizada no dia **4 de Outubro**, trabalhamos com receita e lista de compras. Haviam 13 (treze) alunos presentes, dentre eles 5 (cinco) eram meninas e 8 (oito) eram meninos. Segue o quadro com o plano da segunda oficina:

Quadro 4: Plano da segunda oficina (Pesquisando os produtos da receita de bolo)

Pesquisando os produtos da receita de bolo		Data
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a utilidade das receitas e das listas; • Compreender a estrutura e a função do texto instrucional: receita; • Produzir listas; • Relacionar quantidades e valores dos ingredientes; 	04/Out. 2017
Tempo de duração	2 horas	
Conteúdos	Português (gênero textual: listas de compras); Matemática (Grandezas e medidas); Ciências Naturais	
Procedimentos metodológicos	Inicialmente, serão distribuídas cópias de uma receita culinária de bolo de chocolate para cada aluno. Logo após, colaremos no	

	<p>quadro um cartaz representando um mercado com várias imagens de diversos produtos alimentícios com quantidades e valores definidos.</p> <p>Pediremos aos alunos que façam uma lista de compras do que serão necessários para preparar a sua receita, colocando a quantidade e o valor de cada alimento a ser comprado, para, no final, fazer a soma total do valor a ser gasto.</p> <p>Quando todos terminarem, cada aluno apresentará sua lista de compras e o valor total compra. Juntamente com a turma conferiremos se cada aluno fez a lista e os cálculos corretamente.</p>	
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Cartaz com imagens de diferentes produtos alimentícios com quantidades e preços definidos; • Cópias de receita de bolo de chocolate; • Papeis A4; • Lápis/borracha. 	

Fonte: Projeto de Intervenção.

Na terceira oficina realizada dia **5 de Outubro**, propomos à turma a construção de uma carta. Havia 15 (quinze) alunos presentes, dentre eles 5 (cinco) eram meninas e 10 (dez) eram meninos. Segue o quadro com o plano da terceira oficina:

Quadro 5: Plano da terceira oficina (Construindo uma carta)

Construindo uma carta		Data
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a estrutura de uma carta; • Produzir cartas; • Expressar seus pensamentos; • Estimular o prazer pela escrita; • Reconhecer a utilidade da escrita como meio de comunicação. 	05/Out. 2017
Tempo de duração	1 hora e 30 minutos	
Conteúdos	Língua Portuguesa (gênero textual: carta)	
Procedimentos metodológicos	<p>Inicialmente será pedido aos alunos que se organizem em um grande círculo na sala. Depois distribuiremos um texto do gênero carta intitulado “Cara Sra. Leroy” para ser lido coletivamente. Posteriormente, será entregue a cada aluno folhas com linhas. Cada um iniciará a carta com a proposta de escrever para alguém que eles gostem ou desejem comunicar algo. E a cada sinal do professor o aluno parará de escrever sua carta e passará ela ao aluno do lado para que dê continuidade a carta recebida. E assim por diante até a carta chegar ao seu dono. Cada aluno lerá sua carta para a turma e dirá se a carta atingiu o seu objetivo, verificando, também, se ela teve começo, meio e fim, observando a coerência em sua estrutura. Após esse momento, entregaremos aos alunos três plaquinhas com carinhas representando três níveis de satisfação: positivo, mediano e negativo. Depois pediremos para que escolham uma delas para avaliar a atividade realizada.</p>	

Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Cópias do texto “Cara Sra. Leroy”; • Papel A4 com linhas; • Plaquinhas com 3 níveis de satisfação; • Lápis; • Autofalante do celular. 	
-----------------	---	--

Fonte: Projeto de Intervenção.

Realizamos a quarta intervenção no dia **6 de Outubro**, objetivando trabalhar de forma lúdica o tema sobre a água (assunto já estudado pela turma). Haviam 14 (catorze) alunos presentes na sala, dentre eles 4 (quatro) eram meninas e 10 (dez) eram meninos. Segue o quadro com o plano da quarta oficina:

Quadro 6: Plano da quarta oficina (Dinâmica de questões sobre a água)

Dinâmica de questões sobre a água		Data
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar bilhetes; • Reconhecer a estrutura e a finalidade do gênero textual bilhete; • Desenvolver o gosto pela escrita; • Expressar ideias, sentimentos e opiniões; • Relembrar conteúdos relacionados a temática da água. 	06/Out. 2017
Tempo de duração	1 hora e 30 minutos	
Conteúdos	Língua Portuguesa (gênero textual: bilhete); Ciências Naturais: ciclos da água, tratamento da água, desperdício da água, estados físicos da água e doenças transmitidas pela água.	
Procedimentos metodológicos	Os alunos serão organizados em um círculo na sala. Uma caixa contendo 30 (trinta) questões sobre a água será passada de mão em mão ao som de uma música até ser interrompida subitamente. O aluno que estiver com a caixinha no momento tirará de dentro dela uma ficha e responderá a questão. Se não souber responder a turma responderá. A cada questão retirada estimularemos a interação entre os alunos. A brincadeira terminará quando acabarem as fichas. Após essa atividade, entregaremos uma folha pequena para que escrevam um bilhete comentando sobre a aula. E, juntamente, entregaremos uma folha com vários <i>emoticons</i> do <i>Whatsapp</i> para que eles escolham aquelas carinhas que mais representam o seu sentimento sobre a atividade e colem no seu bilhete e nos entreguem ao terminar.	
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Uma caixa contendo 30 fichas com questões. • Folhas; • Tesoura; • Lápis; • Cola; • Papel com várias figuras de <i>emoticons</i> do <i>Whatsapp</i>. 	

Fonte: Projeto de Intervenção.

No quinto dia de intervenção, **9 de Outubro**, realizamos a última oficina programada. Propomos uma atividade buscando incentivar a criatividade e imaginação dos alunos. Havia 15 (quinze) alunos presentes neste dia, dentre eles 5 (cinco) eram meninas e 10 (dez) eram meninos. Segue o quadro com o plano da quinta oficina:

Quadro 7: Quinta oficina (Construindo um personagem a partir de um balão)

Construindo um personagem a partir de um balão		Data
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a criatividade; • Expressar ideias, sentimentos e opiniões; • Desenvolver a linguagem escrita; • Fomentar o gosto pela escrita; 	09/Out. 2017
Tempo de duração	2 horas	
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> • Artes • Língua Portuguesa 	
Procedimentos metodológicos	Inicialmente entregaremos a cada aluno uma bexiga, para, a partir dela, criarem um personagem. Deixaremos a disposição vários tipos de materiais para os alunos enfeitarem suas bexigas. Para colar o material, será usada fita crepe e/ou durex colorido. Solicitaremos, também, que escrevam sobre seu personagem, contando uma história sobre ele ou descrevendo suas características. No final, quando todos terminarem, cada aluno apresentará suas produções à turma.	
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Bexigas brancas; • Variados papéis crepons coloridos; • Fita crepe; • Durex coloridos; • Lápis. • Folhas A4; • Tesouras; • Canetas. 	

Fonte: Projeto de Intervenção.

Todas as cinco oficinas foram realizadas conforme o planejado, com exceção da quarta oficina que, devido ao tempo insuficiente, não foi possível solicitar aos alunos que escrevessem um bilhete comentando sobre a aula. Detalhes da execução de cada oficina serão relatadas no capítulo das análises dos dados, onde destacaremos as reações, as falas, as mudanças ocorridas durante a realização das atividades, bem como, as possibilidades que foram constatadas durante as oficinas para o uso do lúdico na produção de textos.

6.3 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados são recursos que viabilizam o acesso às informações a que se destina o estudo. E para tanto esses instrumentos precisam ser

compatíveis com a linha metodológica da pesquisa. Conforme Severino (2007, p.124) “as técnicas são os procedimentos operacionais que servem de mediação prática para a realização das pesquisas”. Desde modo, além da pesquisa participante já anteriormente abordada, os instrumentos utilizados para subsidiar este estudo foram: observação participante, roda de conversa, análise documental e entrevista semiestruturada, que serão descritos a seguir.

6.3.1 Observação participante

A observação participante é um recurso que se torna essencial ao longo do trabalho de campo na pesquisa qualitativa. Pois, permite-nos captar detalhes e aspectos que seriam impossíveis de serem percebidos através de um questionário fechado e previamente padronizado. De acordo com Minayo (2009):

Definimos *observação participante* como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador, faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente (MINAYO, 2009, p.70).

A observação participante ajuda, portanto, a vincular os fatos a suas representações e a desvendar as contradições entre normas e regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituição observados (MINAYO, 2009). Esta forma de investigação é um instrumento rico que nos possibilita perceber mais amplamente o real cenário observado. Além disso, sabemos que para nos aproximarmos do objeto pesquisado, afim de melhor compreendê-lo, precisamos vivenciar e partilhar juntamente com o mesmo as suas atividades, tornando possível observar suas ações e reações espontâneas, munindo-nos de elementos que não seriam possíveis de captar mediante um questionário fechado.

Ao longo da observação participante buscamos verificar na rotina da sala de aula: como a docente trabalha a produção de texto; quais os tipos de textos são utilizados na sala de aula com os seus alunos; como a professora utiliza o lúdico nas aulas; e ,se utiliza, qual a reação dos alunos nas atividades que envolvem o lúdico; como se dá o incentivo à produção de textos pela professora; como e em quais momentos a escrita acontece nas aulas; e como a professora faz a correção da escrita dos alunos.

6.3.2 Roda de conversa

Após 29 (vinte e nove) dias da aplicação das atividades programadas pelo Projeto de Intervenção, retornamos na escola, mais precisamente no dia **8 de novembro de 2017**, para, mediante uma roda de conversa com a turma, obtermos um retorno (*feedback*), ou seja, captarmos nas falas dos alunos as impressões que tiveram das vivências nas oficinas. De acordo com Moura e Lima (2014):

As Rodas de Conversa consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo. Um dos seus objetivos é de socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta (MOURA; LIMA, 2014, p. 101).

Para tanto, realizamos uma sessão de roda de conversa que aconteceu dentro da própria sala de aula com a presença de 14 (catorze) alunos, dentre eles 3 (três) eram meninas e 11 (onze) eram meninos. Inicialmente, organizamos a turma em forma de círculo e, para descontraí-los, fizemos uma dinâmica de adivinhação de objetos de uso comum na sala (corretivo, grampeador, lápis, borracha, relógio, tesoura, e outros), cada aluno escolheu um desses objetos e descreveu as suas características (sem falar o nome do objeto) para que os outros identificassem o que era.

Posteriormente, apresentamos várias fotos registradas da turma participando de cada oficina com o intuito de avivar a memória dos alunos. A partir deste momento retrospectivo, suscitamos a discussão buscando saber se as oficinas foram interessantes para eles.

Para melhor registrar suas respostas entregamos uma folha pequena para que escrevessem um bilhete comentando as suas impressões sobre as oficinas. E, juntamente, entregamos uma folha com vários *emoticons* do *Whatsapp* (Apêndices B) para que eles escolhessem e colassem no seu bilhete àquelas expressões que mais representassem o seus sentimentos sobre as atividades.

A roda de conversa teve uma duração de 40 (quarenta) minutos. Todos os alunos tiveram a oportunidade de expressar comentários, pensamentos e opiniões sobre cada vivência. De forma geral, o retorno foi positivo, porém informações mais detalhadas sobre isso serão apresentadas no capítulo das análises de dados⁸.

⁸ O relato dos comentários e das reações dos alunos durante a roda de conversa se encontra na página 104.

6.3.3 Análise Documental

A análise documental, segundo Lüdke e André (1986, p. 38), “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Com vistas a melhor compreender a organização dos conteúdos propostos pelos planos curriculares da escola e da professora, sobretudo, como abordavam o lúdico e a produção de texto nos seus planejamentos anuais e/ou semanais, buscamos fazer o análise documental do plano de aula da turma, do livro didático de Português e do Projeto Político Pedagógico vigente na escola.

Com a permissão da docente tivemos acesso ao seu plano de aula anual. Por ser recém-substituta do professor anterior da turma, a docente possuía dois planos de aula anuais: um elaborado pelo antigo professor e o outro produzido por ela. O plano de aula anual feito pela docente tinha o intuito de complementar o outro plano.

Devido ao uso constante do livro didático nas aulas da docente, também, efetuamos uma análise do mesmo buscando verificar como se dá a proposta de produção textual. O livro didático de Português foi acessado e analisado ao longo das observações realizadas no estágio.

Em contrapartida, não tivemos acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola que, segundo a Coordenadora Pedagógica, encontrava-se em processo de reformulação e adequação às normas do Ministério de Educação – MEC. O PPP que estava vigente na escola ainda era o da época em que a instituição funcionava como uma creche-escola. Todavia, a escola já recebia alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas não era reconhecida ainda pelo MEC como tal.

6.3.4 Entrevista semiestruturada

A entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, sendo uma técnica importante em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Optamos pela entrevista com um roteiro semiestruturado por nos permitir uma maior interação e abertura com o entrevistado, favorecendo respostas espontâneas através de um clima mais informal. A entrevista semiestruturada possui um

esquema básico, porém não aplicado de forma rígida. Assim, o entrevistador tem a possibilidade de realizar as adaptações necessárias. Lüdke e André (1986) asseguram que:

[...] o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível (LÜDKE; ANDRÉ, p.34, 1986).

De acordo com Minayo (2009, p.64) a entrevista semiestruturada, “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. Optamos por mais esta ferramenta de pesquisa com o intuito de identificar, na fala da docente, se a ludicidade é compreendida e valorizada nas práticas de produção textual.

Para a entrevista semiestruturada foi elaborado previamente um roteiro com 14 (catorze) questões (Apêndices C), e as 2 (duas) questões acrescentadas foram registradas, posteriormente, no roteiro. O teor das questões foi sobre: as formas de trabalhar a produção de texto, o conceito de ludicidade, e o uso do lúdico nas práticas pedagógicas, sobretudo, no ensino da escrita.

Após o período de observação e participação na turma, realizamos uma sessão de entrevista com a docente que ocorreu na própria sala de aula. Salientando, antecipadamente, que sua identidade estava preservada, utilizamos um gravador de voz para captar e registrar as informações com fidedignidade, sem perder o tom de voz, as pausas e as expressões. As respostas foram transcritas na íntegra para, posteriormente, serem analisadas.

A docente, receptivamente, aceitou realizar a entrevista no mesmo dia em que foi solicitada sua disponibilidade. No início da entrevista a professora demonstrou um pouco de insegurança e perguntou se podia ver as questões que iriam ser feitas. Explicamos a docente que ficasse a vontade, ressaltamos que se caso ela não soubesse não precisaria responder. Com duração de 15 (quinze) minutos, a entrevista transcorreu conforme o roteiro de questões com exceção de algumas poucas perguntas que foram acrescentadas quando notávamos a necessidade.

6.4 Participantes da pesquisa

A turma escolhida para participar desta pesquisa foi do 4º ano do Ensino Fundamental da Escola de Educação Básica – EEBAS. A turma continha 17 (dezessete) alunos

matriculados na faixa etária de nove a dez anos de idade, apenas uma aluna possuía onze anos. Dentre esses alunos 5 (cinco) eram meninas e 12 (doze) eram meninos. A escolha dos participantes bem como o *lócus* da pesquisa se deve a nossa intervenção no Estágio Supervisionado Ensino Fundamental.

A professora regente da turma possui como formação o curso de Pedagogia, especialização em Educação Infantil, e está concluindo o Mestrado em Educação. Atua na área há 17 (dezesete) anos, começando como professora da prefeitura desde o ano 2000 e, atualmente, é professora substituta (não efetivada) na escola. Ao longo desses anos a docente vem trabalhando somente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, perpassando o 1º ao 5º ano. Nos últimos 4 (quatro) anos a docente vem trabalhando somente no 4º ano.

6.5 Local da pesquisa

Neste tópico falaremos um pouco do município de João Pessoa (PB) onde esta pesquisa se realizou, bem como apresentamos alguns dados referentes à Escola de Educação Básica – EEBAS, onde realizamos a coleta de dados para nosso estudo.

6.5.1 Município

Fundada em 1585 com o nome de "Cidade Real de Nossa Senhora das Neves", a cidade de João Pessoa é a terceira capital do estado mais antiga do Brasil, tendo já sido fundada como cidade. Possui uma área territorial de 211,475 quilômetros quadrados. E é a capital e principal centro financeiro e econômico do estado da Paraíba. Com a estimativa populacional de 811.598 em 2017, é a 8º (oitava) cidade mais populosa da Região Nordeste e a 23º (vigésima terceira) do Brasil.

O município é conhecido como “Porta do Sol” pelo fato de nele estar localizada a Ponta do Seixas, que é a parte mais oriental das Américas, o que torna a cidade conhecida como o lugar "onde o sol nasce primeiro”. João Pessoa é ainda a cidade mais verde do país, grande parte devido ao Jardim Botânico Benjamim Maranhão. Considerada uma das capitais de melhor qualidade de vida do Nordeste.

No tocante ao número de escolas existentes no município de João Pessoa, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) fez um levantamento da quantidade de escolas em atividade constante no censo escolar, bem como o quantitativo de escolas que

realizaram o fechamento do censo no município de João Pessoa. Esses dados se apresentam no quadro a seguir:

Quadro 8: Censo escolar – Mapa das escolas

Município	Dependência Administrativa	Nº de Escolas	Nº de Fechadas	%
João Pessoa	Estadual	110	109	99,09
	Federal	4	4	100,00
	Municipal	180	180	100,00
	Privada	372	188	50,54
Total		666	481	72,22

Fonte: Censo Escolar/INEP 2016.

De acordo com a última pesquisa feita pelo INEP realizada no ano de 2016 sobre o quantitativo de escolas públicas que oferecem os anos iniciais do ensino fundamental, a cidade de João Pessoa possui sessenta e quatro escolas de Rede Estadual situada no Município (REM) e oitenta e quatro escolas de Rede Municipal (RM). As informações apresentadas no quadro abaixo dizem respeito ao total de estudantes matriculados em turmas regulares nos anos iniciais nos anos de 2015 e 2016 nas escolas da Rede Municipal e da Rede Estadual localizadas no Município:

Quadro 9: Matrículas nos Anos Iniciais

Matrículas nos Anos Iniciais				
	2015		2016	
	REM	RM	REM	RM
1º ano	1.394	3.209	1.543	3.028
2º ano	1.636	3.473	1.649	3.544
3º ano	2.014	4.619	2.085	4.361
4º ano	2.000	4.539	1.942	4.208
5º ano	2.173	4.656	2.330	4.463

Fonte: MEC/INEP/DEED

Atualmente a prefeitura de João Pessoa adota o Plano Municipal de Educação – PME como norteador da Política Municipal Educacional desde o ano de 2002, obedecendo ao princípio constitucional de gestão democrática do ensino público, preconizada na Constituição Federal Art. 206, Inciso VII e ao que está disposto nas normas definidas pelo Plano Nacional de Educação – Lei Nº 10.172/01, visando atender aos anseios da sociedade local. Resumidamente, os principais aspectos norteadores abordados são: a universalização, a qualidade do ensino, a formação e valorização dos profissionais, a democratização da gestão e o financiamento da educação.

De acordo com os últimos indicadores de qualidade da educação publicados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), calculadas com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação), no ano de 2015 os alunos do 5º ano, em Português, atingiram 50% no âmbito nacional e 35% no estado da Paraíba. Enquanto que, na cidade de João Pessoa, a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação até o 5º ano na rede pública de ensino foi de 40%, ou seja, um terço dos estudantes aprendeu o que era esperado, sendo ainda preciso desenvolver mais de um terço para atingir a meta de 2022.

6.5.2 A Escola pesquisada

A Escola de Educação Básica – EEBAS da UFPB se situa no Campus I da UFPB, no Conj. Pres. Castelo Branco III da cidade de João Pessoa - PB. Esta escola foi criada há 29 anos, começando como Creche-escola, com a finalidade de atender filhos de professores, alunos e funcionários da UFPB e a comunidade circunvizinha, na faixa etária de quatro meses a quatro anos. De acordo com o site da Escola EEBAS-UFPB:

A Escola de Educação Básica foi fundada em 21 de setembro de 1988, como Centro de Convivência Infantil (CCI), a partir das reivindicações da Associação dos Funcionários e Docentes da Universidade Federal da Paraíba e do Diretório Central dos Estudantes. Iniciou suas atividades em 1990, vinculada a Pró-Reitoria para Assuntos Comunitários (PRAC), e em 1993 passa a fazer parte do Centro de Educação (CE) com a sigla CECOI (Centro de Convivência Infantil). Ampliou seu atendimento à Alfabetização (6 anos) em 1997, passando a funcionar como Creche-Escola sob a Resolução nº 17/2000 do CONSEPE (<http://www.ce.ufpb.br/eebas>).

Na referida escola, atualmente, são ofertados a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, nos turnos matutino (7h15min - 11h15min) e vespertino (13h15min - 17h15min). As turmas do 1º ao 4º ano do ensino fundamental funcionam nos turnos da manhã e tarde, ficando apenas uma turma do 5º ano no turno da tarde. De acordo com seu regimento, a escola atende crianças na faixa etária de 2 (dois) a 5 (cinco) anos na Educação Infantil, e crianças na faixa etária de 6 (seis) aos 10 (dez) anos no Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). De acordo com o site da escola EEBAS-UFPB a estrutura organizacional das turmas da escola atende o disposto na LDBEN Nº 9394/96, na Lei 11274/2006 do Ensino Fundamental de 9 anos e das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

No ano de 2017, a escola atendeu um total de 268 (duzentos e sessenta e oito) alunos, distribuídos em 17 (dezessete) turmas, dentre elas 9 (nove) são turmas dos anos iniciais do

Ensino Fundamental com 156 (cento e cinquenta e seis) alunos matriculados, havendo, em média, 17 (dezessete) alunos por turma. E 8 (oito) turmas da Educação Infantil com 112 (cento e doze) alunos matriculados, contendo, aproximadamente, 14 (catorze) alunos por turma.

A matrícula dos alunos ocorre conforme a indicação dos Referenciais Curriculares da Educação Infantil, ou seja, de acordo com a idade cronológica do aluno, a ser completada até o começo do ano letivo. A matrícula dos alunos do Ensino Fundamental atende o disposto na Lei 11.274/2006 que estabelece o ingresso do aluno a partir do 1º ano com idade de 6 anos a completar no início do ano letivo. Para que as crianças possam ser admitidas na EEBAS se deve atender aos seguintes critérios:

1 – estar dentro da faixa etária adequada; 2 – estar enquadrado em pelo menos uma das categorias abaixo: a) ser filho de aluno regularmente matriculado no âmbito do Campus I da UFPB; b) ser filho de servidor docente ou técnico-administrativo lotado no Campus I da UFPB; c) ser filho de residentes da comunidade circunvizinha ao Campus I da UFPB (<http://www.ce.ufpb.br/eebas>).

O quadro técnico-administrativo da escola é formado pela: equipe da Secretaria, equipe da Coordenação Pedagógica, equipe da Psicologia, equipe da Ação Social, equipe de Nutrição, equipe de Saúde e equipe de Apoio. No quadro a seguir está o número de funcionários que compõem cada setor da escola:

Quadro 10: O quadro de funcionários da escola EEBAS

SETOR	QUANTIDADE
Coordenadora	1
Setor de Almoxarifado	2
Auxiliar de Enfermagem	2
Coordenação Pedagógica	3
Cozinha	7
Professores	20
Secretaria	2
Setor de Nutrição	3
Setor de Psicologia	1
Setor Social	3
TERCEIRIZADOS	
Auxiliar de Serviços Gerais	9

Porteiro	2
Secretaria	1

Fonte: Escola EEBAS-UEPB

O planejamento da referida escola ocorre quinzenalmente no horário oposto às aulas dos dois grupos de professores (do turno da manhã e da tarde). Essas reuniões acontecem com o acompanhamento da Coordenadora Pedagógica.

A escola possui vários projetos, alguns deles são: Projeto de Alimentação Saudável, Projeto contra a Discriminação Racial, e o Projeto de Música. O Projeto de Alimentação Saudável visa oferecer aos alunos opções de lanches mais nutritivos e promover dinâmicas e atividades desenvolvidas por estagiários de Nutrição visando a educação alimentar dos alunos.

O Projeto contra a Discriminação Racial objetiva estimular o respeito aos negros e combater práticas de discriminação na comunidade escolar, incluindo os pais dos alunos, por meio de palestras sobre o tema. E o Projeto de Música busca valorizar a diversidade de estilos musicais, dando a oportunidade aos alunos de escolherem uma música para ser ouvida durante as aulas. São ações importantes e positivas visto que contribuem diretamente na formação de cidadãos mais conscientes e atuantes.

No próximo capítulo apresentaremos as análises e discussões dos dados obtidos por meio da pesquisa de campo.

7 COSTURANDO OS FIOS: OS DADOS EMANADOS DA PESQUISA E AS SUAS ANÁLISES

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino (FREIRE, 1996, p.44).

Na busca daquilo que nos provoca e nos mobiliza alcançamos novos conhecimentos, introduzindo, atualizando e ressignificando os saberes. Sendo nós seres inacabados, e conscientes disso, nos inserimos em um processo continuado de formação, abertos à procura, curiosos, intencionados a aprender, e assim estaremos aptos a exercitar nossa capacidade de reflexão sobre nós e nossas ações.

A análise de dados, dentro da abordagem qualitativa, tem como finalidade a leitura dos dados coletados durante o trabalho de campo, compreendendo o objeto da pesquisa, com base na fundamentação teórica sobre o tema. Para Minayo (2001, p.79) esta etapa tem como foco “a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar”. Os dados obtidos através das diferentes técnicas de coleta foram sendo analisados ao longo da investigação com o intuito de verificar a pertinência destes, frente aos objetivos propostos pela pesquisa. Para Lüdke e André (1986):

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições das entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa da análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.45).

Diante disso, sistematizamos todo o material colhido ao longo da pesquisa por intermédio dos instrumentos utilizados como: a observação e participação das aulas da professora da turma do 4º ano, as oficinas pedagógicas, a entrevista semiestruturada, a roda de conversa e a análise documental (do plano de aula anual, do Projeto Político Pedagógico da Instituição e do livro didático usado na turma).

Para mantermos a identidade da docente sob sigilo a denominamos de “professora da turma”. E para se referir aos meninos e meninas da turma pesquisada utilizamos as letras do alfabeto para cada estudante diferente, como por exemplo: Aluno A, Aluno B, Aluno C, e assim por diante.

Perante todos os materiais obtidos e a leitura e releitura dos dados, estruturamos as análises em torno de 3 (três) eixos. Desse modo, mantemos a relação entre as partes que compõem toda a nossa pesquisa, permitindo uma melhor apresentação e discussão em volta da questão de nosso estudo. Assim, os dados que obtivemos foram estudados e interpretados a partir dos eixos que expomos a seguir.

7.1 A concepção de ludicidade na visão da professora.

7.2 A Organização do Trabalho pedagógico e a sua relação com a ludicidade e produção de texto.

7.3 As reações dos alunos e as possibilidades em relação ao uso da ludicidade nas atividades de produção de texto.

7.1 A concepção de ludicidade na visão da professora

Conforme já abordamos, a ludicidade possui um conceito complexo em virtude do campo subjetivo à qual está submetida, podendo ser interpretada sob dois pontos de vista: o interno (subjetivo) ou o externo (objetivo) (MASSA, 2015). Considerando-se que a ludicidade é sentida e não vista, só quem a vivencia pode determinar o que é lúdico ou não para ele (LUCKESI, 2014). Desse modo, as atividades lúdicas abrangem muito mais do que jogos, brinquedos e brincadeiras consagrados no campo sociocultural, ela pode estar presente de diferentes formas e lugares a depender dos sentimentos que se façam presentes em quem delas está participando.

A ludicidade, portanto, faz parte da essência humana e se caracteriza por um estado interno de plenitude, é o sentir, pensar e agir harmonicamente (LUCKESI, 1998). Cientes disso, indagamos a professora da turma do 4º ano sobre o seu entendimento por ludicidade, e obtivemos a seguinte resposta:

Ludicidade é tudo aquilo que você faz, é... de forma criativa para chamar a atenção do aluno (professora da turma).

Podemos observar que em poucas palavras a docente associou a ludicidade a uma abordagem de ensino criativo de modo que atraísse o olhar do aluno. Porém, na sua fala, ela não mencionou conceitos básicos da ludicidade que, segundo Luckesi (1998), envolve o sentimento, o interesse, a inteireza daquele que a vivencia. A ludicidade foi associada a um

fazer (externo), a uma ação realizada com a finalidade de obter a atenção do estudante, sem considerar o prazer e a sensibilidade.

O trabalho criativo preparado pelo educador pode estar relacionado a uma educação lúdica, mas este seria apenas um meio de se proporcionar atividades lúdicas aos alunos e não um fim. Ou seja, realizar atividades de forma criativa não garante que algo seja lúdico, mas pode contribuir para que seja. Portanto, é importante considerar que só quem sente, vive e experimenta determinada situação ou atividade pode dizer se nelas há ludicidade ou não. Entretanto, percebemos um entendimento limitado sobre ludicidade por parte da professora da turma.

O professor lúdico precisa ter, antes de tudo, sensibilidade para perceber no rosto, nas expressões, nas atitudes e nas falas dos alunos o que eles têm a expressar. E, nesse sentido, o educador precisa buscar compreender, mediante o diálogo, se o seu trabalho está conseguindo unir o ensino a uma aprendizagem significativa, para não cair na postura, ainda tão comum do professor que “faz de conta que ensina, e dos alunos que fazem de conta que aprendem”. Sendo assim, vimos à necessidade de questionar a docente sobre a reação que ela verifica nos seus alunos quando utiliza atividades que envolvem o lúdico. E sua resposta foi da seguinte forma:

Primeiro eles ficam bem agitados... [risos] mas aí eles vão, eles sempre gostam dessa questão lúdica, da brincadeira. Eles sempre gostam da questão de jogos, trabalhar através de jogos também é muito legal (professora da turma).

Notamos que a docente se referiu as “brincadeiras” e aos “jogos” como exemplos de atividades lúdicas que foram confirmadas como tal quando ela mencionou que os alunos “sempre gostam”. Sabemos que os jogos e as brincadeiras, por si só, não são lúdicos, mas podem ser quando os alunos verdadeiramente gostam e se envolvem prazerosamente.

Desse modo, na fala da docente, vemos que a mesma percebe, mediante o comportamento “agitado” dos alunos, o gosto deles diante das atividades que abordam o lúdico. Inclusive, considera tais atividades “muito legais” de se trabalhar com eles, denotando seu gosto pelo trabalho com as brincadeiras e os jogos.

Entretanto, fazendo um paralelo, entre a fala da docente e os registros das observações de suas aulas, verificamos que na maioria das vezes quando os alunos começavam a conversar nas aulas, a professora reclamava e ameaçava a turma de tirar “pontos de comportamento”, e, em último caso, de tirar o recreio e a Educação Física. As justificativas dadas pela docente para que os alunos ficassem em silêncio eram: para que eles ouvissem melhor e se

concentrassem na aula; de só falar se for dentro do assunto da aula; que sala de aula não é lugar de brincadeira; dentre outras.

Na postura da docente, percebemos elementos que caracterizam a disciplina adotada na “educação bancária”, criticada por Paulo Freire e classificada como “domesticadora”. Rebelo (2002, p.48) explica que “nela, a obediência e o silêncio dos alunos são aspectos importantes para garantir que os conteúdos determinados pela cultura dominante sejam transmitidos pelo professor sem interferências externas”. Por outro lado, de acordo com Luckesi (2005):

[...] brincar como uma atividade que praticada pela criança, pelo adolescente e pelo adulto, expressa a capacidade criativa do ser humano, que se realiza como “um caminho que tem coração”, o que conduz a compreensão de que expressões tais como “isto não é brincadeira”, “acabou a brincadeira, agora vamos trabalhar” não fazem sentido, devido desqualificarem a atividade de brincar, como se ela fosse absolutamente leviana e superficial, e, pois, não sendo um ato significativo para a realização existencial e vital do ser humano (LUCKESI, 2005, p. 1).

Assim, vemos que, nos dias observados, as atividades lúdicas aconteciam, na maioria das vezes, de forma não diretiva, ou seja, (quando aconteciam) os alunos brincavam por conta própria, sem um direcionamento pedagógico. Constatamos que o trabalho pedagógico da professora não contemplou, de fato, o lúdico. Sua utilização acontecia em momentos específicos, como “extras” ou recompensa, e não como um meio eficaz e benéfico no processo de ensino-aprendizagem.

7.2 A Organização do Trabalho pedagógico e a sua relação com a ludicidade e produção de texto.

Como já discurremos nos capítulos anteriores, vivenciar a ludicidade contribui para o desenvolvimento social, intelectual e emocional do ser humano, bem como favorece a criatividade, a sensibilidade e a autonomia do pensamento (LUCKESI, 1998, 2002). Levando esse entendimento para o campo educacional notamos que este pode ser um elemento significativo para um ensino-aprendizagem de qualidade, especialmente, para o desenvolvimento da produção textual. A relação entre aprendizagem e ludicidade, segundo Lopes (2004, p.61) citado por Massa (2015, p.125), “é benéfica na medida em que potencializa as capacidades dos alunos ao viabilizarem o aprendizado com prazer”.

Buscando compreender, na fala da professora da turma, como ela organiza o seu trabalho pedagógico utilizando a ludicidade e a produção de texto, fizemos algumas perguntas

das quais tratamos a seguir. Ao questiona-la sobre a forma como trabalha a produção de textos com os alunos, a docente respondeu da seguinte maneira:

Através de tarjas, de... histórias em quadrinhos, através de imagens, é... de textos também, a gente coloca inicia o texto e pede que eles completem também (professora da turma).

Embora a docente não tenha especificado com maiores descrições a organização do seu trabalho com a produção textual, ela cita 4 (quatro) formas de trabalhar a escrita dos alunos, das quais apenas uma delas (a histórias em quadrinhos) é citada na BNCC (2017), para os objetivos de ensino do 1º ao 5º ano na área de leitura/escuta. Aparece também nos objetivos para o 1º e 2º ano dentro das habilidades a serem desenvolvidas através da escrita compartilhada, como mostra a seguir:

Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto (BRASIL, 2017, p.101).

Ao trabalhar com a produção textual o professor não deve perder de vista o caráter interlocutivo e a finalidade do texto. Ou seja, é ideal que se proponha situações de produções contextualizadas, que estejam inseridas em um processo interacional, considerando-se os usos sociais da escrita. Tais elementos não foram identificados na resposta da docente, ela apenas cita alguns meios para estimular a escrita dos alunos, mas não detalha como realiza esse trabalho. Procuramos saber quais os tipos de textos que a docente utilizava na sala de aula com os alunos, a professora da turma respondeu da seguinte forma:

Utilizamos vários tipos de textos, de vários gêneros, seja informativo, educativo, é... de pesquisa, também (professora da turma).

Apesar da docente afirmar que utiliza vários tipos de textos, não testemunhamos a utilização desses textos nas suas aulas, o que presenciamos (nos dias observados) foi o uso dos textos apresentados pelo livro didático. Contudo, a professora da turma, além de não especificar os tipos de textos, não explica como utiliza os gêneros textuais com seus alunos. De acordo com os PCNs (1997):

Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modalizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte

da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. (BRASIL, 1997, p.28)

Desse modo, é importante que o professor disponibilize e ofereça para sua turma diversificados textos escritos de boa qualidade, pois são esses textos que podem se converter em referências de escrita para os estudantes. Ao ser questionada sobre a forma como realiza a correção da escrita dos seus alunos, obtivemos a seguinte resposta da professora da turma:

Oralmente, no quadro, e as vezes eu faço também a questão da troca de cadernos para que eles mesmos, é... corrijam um do outro, depois devolve o caderno para ver. A correção é feita sempre no quadro (professora da turma).

Embora nos dias observados não tenhamos visto nenhum desses momentos de correção da escrita apresentada pela docente, tais propostas são interessantes. A correção coletiva possui um caráter colaborativo, na qual os alunos assumem um papel mais intencional e ativo no desenvolvimento de seus procedimentos de produção, ao mesmo tempo em que avaliam e revisam textos. A correção oral permite que os alunos participem, interajam, tirem dúvidas, e se auto avaliem.

A correção no quadro, também, possibilita ao aluno ver outras formas de escritas feitas por seus colegas de sala, verificando e relacionando o seu texto com os deles em um movimento de aprimoramento. Nesse sentido, a estratégia mencionada pela docente contribui para que o aluno entenda o texto como um processo, além de desenvolver a habilidade de revisar, rompendo com distanciamento entre o produtor e seu produto. Conforme os PCNs (1997):

[...] a revisão do texto assume um papel fundamental na prática de produção. É preciso ser sistematicamente ensinada, de modo que, cada vez mais, assuma sua real função: monitorar todo o processo de produção textual desde o planejamento, de tal maneira que o escritor possa coordenar eficientemente os papéis de produtor, leitor e avaliador do seu próprio texto. Isso significa deslocar a ênfase da intervenção, no produto final, para o processo de produção, ou seja, revisar, desde o planejamento, ao longo de todo o processo: antes, durante e depois (BRASIL, 1997, p.51).

Partindo desse pressuposto, é importante que o escritor tenha nas mãos o seu próprio processo de planejamento, escrita e revisão de textos. Isto favorecerá a melhor qualidade da produção textual, ao mesmo tempo que confere a quem escreve uma posição mais funcional e atuante. Segundo a BNCC (2017, p.94), “reler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação” é uma habilidade a ser

desenvolvida mediante a produção textual entre 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, não testemunhamos nenhuma dessas condutas nas aulas da professora da turma.

Buscando compreender sobre quais formas lúdicas a docente utiliza nas suas aulas para trabalhar a produção de texto com a sua turma, a professora respondeu o seguinte:

Como eu já falei antes, através de tarjas coloridas, pode utilizar quadrinhos, pode utilizar... eu gosto muito de desenhos animados de personagens, no caso eu gosto de Snoopy, de Mafalda, eu utilizo também, do Calvin que é muito bom também, são bem educativos (professora da turma).

Consoante à fala supracitada, observamos que para a professora da turma trabalhar a produção textual de forma lúdica é fazer uso de desenhos animados “educativos”. A docente não menciona os alunos nas escolhas desses recursos, pois sabemos que, para algo ser lúdico, é necessário que quem participa esteja envolvido e interessado. Nessa mesma linha de raciocínio questionamos à professora da turma se ela acredita que as linguagens lúdicas, como desenhar, pintar, colar, dramatizar, cantar, e outras, devem ser utilizadas no trabalho com a produção escrita dos alunos, e a docente respondeu da seguinte forma:

Sim, inclusive nós passamos na sala alguns trabalhos em que eles mesmos apresentam. A gente passa também teatro para que eles façam. Representem através de fantoches, a gente utiliza também, em sala de aula, a gente utilizada a questão do recorte, da colagem, que eles montam, eles criam cartazes, eles fazem, é... entrevistas, eles fazem entrevistas, e eles apresentam tudo em sala de aula para depois ser colocado nos cartazes posto para a turma (professora da turma).

Na fala acima a docente afirma que faz uso de alguns métodos para dinamizar suas aulas envolvendo a participação dos alunos. O teatro de fantoches, recorte e colagem, criação e apresentação de cartazes, realização de entrevistas, são atividades que podem ser interessantes de se trabalhar com a turma. Contudo, é importante que essas atividades, além de serem envolventes e atraentes para o aluno, não sejam feitas aleatoriamente, mas sigam um planejamento pedagógico. No entanto, não presenciamos nenhuma das atividades citadas pela docente nos dias das observações de suas aulas.

Buscamos compreender se a docente já teria realizado cursos de formação continuada que versassem sobre o trabalho com o lúdico em sala de aula. A professora da turma nos respondeu que já havia participado várias vezes. E sobre trabalhar com a produção escrita, perguntamos se docente teria feito cursos nesta área, e a professora afirmou que também já fez alguns cursos. Para aprofundar suas respostas, questionamos se a docente lembrava-se de algum desses cursos, e sua resposta foi a seguinte:

Especificamente não, mas tipo assim... é, assim, questão de data não lembro, mas assim, nós já trabalhamos, já fizemos alguns trabalhos em relação a... formação continuada, porque é... na prefeitura, no caso como eu sou funcionária também da prefeitura, então lá a gente tem bastante informações assim, que eles abordam sempre esse tema, a questão da ludicidade, a questão de... é, da forma de trabalhar... essas questões (professora da turma).

Participar de cursos de formação continuada é de grande importância para todos os professores que desejam desenvolver um trabalho pedagógico frutífero. Como vimos na fala da docente, a mesma possui participação em vários cursos direcionados ao trabalho com o lúdico e com a produção textual. Porém, não lembrou e não soube informar a data, fazendo-nos conjecturar que talvez os cursos não tenham sido recentes ou não ofereceram conhecimentos significativos para a docente.

Buscamos compreender como a professora da turma percebe nas suas aulas o gosto dos alunos ao produzir textos, e sua explicação foi da seguinte forma:

Muito boa, essa turma ela é... eles são bem inteligentes, apesar que eles gostam... eles gostam muito de usar a oralidade, gostam muito de conversar, mas eles são bem inteligentes, já sabem questões do tipo... usando outros tipos de materiais, como dicionários, eles sabem, eles sabem procurar, eles sabem... eles trazem curiosidades para a sala de aula, e são bastantes interessados (professora da turma).

A docente percebe que a turma tem maior interesse pela interação e pela expressão oral dos fatos e informações encontrados em outras fontes. Este pode ser um elemento importante a ser considerado no planejamento, podendo articular a uma proposta de escrita. Contudo, a docente não menciona elementos que evidenciem que os alunos gostem de produzir textos, pois saber usar o dicionário ou usar a oralidade não denota interesse por produzir textos. Pode até haver alguma relação entre eles, mas isso não significa dizer que exista vontade de escrever. Nesse sentido, questionamos com maior ênfase se os alunos gostavam de escrever, e a docente respondeu o seguinte:

Gostam de escrever, gostam de produzir textos, gostam muito de conversar (risos) demais... (professora da turma).

Embora a docente afirme que os alunos gostem de produzir textos, não presenciamos (nos dias de observação) nenhum momento direcionado para a produção textual. Além disso na fala da professora é dado maior destaque ao gosto dos alunos pela interação oral, a qual acreditamos ser resultado da ausência de estímulos significativos à escrita. E nas observações

do cotidiano da turma constatamos que os alunos, de fato, conversavam bastante entre si. Acreditamos que isso, também, é resultado da dinâmica da atual sociedade, permeada por recursos midiáticos que nos bombardeiam a todo instante com informações diversas, e os alunos chegam à sala agitados, prontos para expressarem aquilo que ouviram e viram fora da escola.

É importante, também, considerar que esses alunos se inserem em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, período marcado por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, emocionais e sociais. Tais fatores devem ser levados em conta, tendo em vista que a educação deve ser integral, como explicita a BNCC (2017):

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2017, p.14).

Nessa conjuntura, é necessário um olhar mais cuidadoso sobre os alunos a fim de garantir que o ensino seja adequado e adaptado às suas demandas. Com o intuito compreender como ocorria o trabalho da docente em relação ao desenvolvimento da escrita, questionamos como acontecia a produção de textos em suas aulas, e a resposta da professora foi a seguinte:

Como acontece na aula? Primeiro eu faço uma introdução, mostro para eles, no caso o instrumento que eu estiver utilizando, por exemplo, eu posso trazer... é... como já houve, por exemplo, eu queria que eles produzissem um texto a partir de um objeto, tipo... uma caixa de leite, um recipiente de um remédio, então, através de alguns instrumentos que eu trouxe, foram distribuídos. Eles primeiro analisaram, para depois criar. Se for através da imagem, eles vão primeiro ler aquela imagem, fazer a leitura visual, vão é... é... Montar, primeiro a estrutura do texto que já foi trabalhado, também, com eles, a questão do título, do início, do, da, da, do clímax, da, do texto que foi trabalhado, também, com eles e... até a conclusão. Eles sabem a diferença de um texto informativo, de um bilhete, eles sabem a diferença de um texto extenso, e eles sabem também fazer resumos, que é quando eles pegam somente a ideia central do texto, o que eles realmente querem dizer (professora da turma).

Sabemos que é necessário oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de produção de textos em situações semelhantes às que caracterizam a escrita fora da escola. Relacionando a fala da docente às observações que realizamos nas suas aulas, não presenciamos nenhuma das abordagens citadas pela docente, o que constatamos, na prática, foi o uso excessivo do livro

didático e do ditado de palavras. Portanto, concernente ao ensino de produção textual, seu trabalho tem se mostrado superficial e pouco eficiente. De acordo com os PCNs (1997):

Formar escritores competentes, supõe, portanto, uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos. Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas características que precisam ser aprendidas (BRASIL, 1997, p.49).

A produção de textos deve ser compreendida como uma atividade discursiva que se realiza em um espaço em que sejam consideradas as funções da escrita e as condições de sua produção (para que, para quem, onde e como se escreve). Em todas as aulas observadas na turma, as propostas que deveriam nortear a produção de texto foram artificiais, tanto no que refere à realidade vivenciada pelos alunos, quanto nos aspectos atinentes à motivação para uma escrita lúdica. Indagamos a professora da turma sobre as dificuldades que ela encontrava ao trabalhar com a produção escrita dos estudantes, e sua explicação se mostra a seguir:

A dificuldade é a parte ortográfica, né... Às vezes, uma coisa que eu digo muito para eles: que quem ler muito escreve mais, escreve mais certo, né!? A partir do momento que você ler muito você escreve certo, então, é, por isso que eu incentivo muito essa questão da leitura, o livro que eles tão trabalhando esse ano, que é o livro da Ápice, ele trabalha muito essa questão de gêneros textuais, ele enfatiza muito bem essa questão... [celular toca] essa questão da leitura, então, é... eu percebo que eles se desenvolveram muito esse ano essa questão aí (professora da turma).

É importante compreendermos que a leitura e a escrita são práticas complementares, intimamente ligadas, que se modificam reciprocamente no processo de letramento, na qual a escrita transforma a fala e a fala influencia a escrita. São práticas que proporcionam a construção do conhecimento sobre os diversos gêneros, sobre os procedimentos mais apropriados para lê-los e escrevê-los e sobre as situações de uso da escrita. Contudo, “a relação que se estabelece entre leitura e escrita, entre o papel de leitor e de escritor, no entanto, não é mecânica: alguém que lê muito não é, automaticamente, alguém que escreve bem” (BRASIL, 1997, p.40).

Diante disso, o método de estimular a leitura, que a professora utilizou nos dias observados, não é a estratégia mais apropriada para formar escritores capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados e ortograficamente escritos. É necessário oferecer aos alunos inúmeras possibilidades de aprenderem a escrever em condições similares às que retratam a escrita da vida cotidiana. Conforme os PCNs (1997):

Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever (BRASIL, 1997, p.49).

Desenvolver escritores competentes requer, portanto, uma prática frequente de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma ampla variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção aos contextos nas quais se elaboram esses escritos. Questionamos a docente se a dificuldade por ela encontrada no trabalho com a produção textual estava apenas na ortografia dos alunos, e a mesma afirmou, como mostra a seguir:

É, a ortografia, mas aí eles já tem melhorado bastante, houve um aprendizado muito significativo esse ano (professora da turma).

Sabemos que é necessário ensinar os estudantes a lidar tanto com os aspectos notacionais relacionados ao sistema alfabético e às restrições ortográficas quanto com os aspectos discursivos concernentes à linguagem que se utiliza para escrever. Por outro lado, nos diferentes níveis de escolaridade, uma das principais razões das dificuldades de redação está em colocar a avaliação como finalidade da escrita. Portanto, o professor deve ter em vista que os aspectos notacionais não devem ser o foco principal do trabalho com a produção de texto, mas, sim, um elemento utilizado quando o contexto exigir o uso da norma-padrão. Procuramos saber as dificuldades sentidas pela professora da turma em relação ao trabalho com o lúdico nas atividades de produção escrita, e sua resposta foi a seguinte:

A mesma dificuldade porque é... não existe aquelas grandes dificuldades, Oh! isso não pode ser! Não pode ser contornado! Não! eles tem, claro, que eles não vão escrever sempre tudo corretamente, mas eles trocam ainda aquela questão é... do “x” pelo “Ch” é, aquela questão do “u” no final da palavra e o do “l”, então esses erros ortográficos que eles ainda estão no sistema ainda, ainda estão em aprendizado né! porque a aprendizagem ela é contínua, não há aquele que sabe ler, é... escrever 100%, mas todo dia eles estão em um contínuo aprendizado (professora da turma).

De acordo com a BNCC (2017), o tratamento das práticas de produção de textos compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, tais como: Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana; Dialogia e relação

entre textos; Alimentação temática; Construção da textualidade; Aspectos notacionais e gramaticais; e Estratégias de produção.

A produção de texto na perspectiva da ludicidade tem no centro o interesse, o envolvimento, e o aprazimento dos alunos no desenvolvimento da habilidade escrita. Contudo, a docente continuou a focalizar em apenas uma das dimensões da prática da escrita, denotando uma visão restrita. Além de deixar de considerar o trabalho com o lúdico, sendo este o foco da questão, deu-se a entender que a dificuldade era apenas na parte ortográfica dos alunos, e que no seu trabalho com a produção de textos, sobretudo, com o uso do lúdico, não possuía problemas de nenhum tipo.

Buscando verificar como a professora da turma organizava os conteúdos de suas aulas, especificamente, no que se refere à produção de texto e o uso do lúdico nesse processo, analisamos o seu plano de aula. A professora da turma nos apresentou dois planos anuais, o primeiro foi elaborado pelo professor que a antecedeu, e o segundo foi preparado pela própria docente para complementar o primeiro. O primeiro plano apresentava em sua organização: os eixos, os conteúdos, a metodologia, e a avaliação. Porém, não haviam objetivos definidos para a área da Língua Portuguesa.

Referente ao eixo da produção textual, verificamos que no primeiro plano estavam colocados os seguintes conteúdos: (no 1º bimestre) produção de letra de canção e produção de página de diário pessoal; (no 2º bimestre) produção de *blog* e produção de carta pessoal; (no 3º bimestre) texto informativo, conto de mistério e roda de conversa; e (no 4º bimestre) reconto de conto e roteiro de passeios pela escola.

Nos procedimentos metodológicos programados no primeiro plano, notamos que para todos os bimestres foram utilizados, basicamente, as mesmas metodologias. No que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem escrita, foram colocados: exercícios orais e escritos, interpretar oralmente e de forma escrita os textos lidos; produção de textos individual, em dupla ou coletivamente. Notamos que a maior parte do plano se destinava as atividades orais e de leitura. Concernente aos recursos que podem ser utilizados no trabalho com o lúdico e a produção textual encontramos: jogos, recorte e colagem; músicas e filmes; atividades extraclasse.

No segundo plano, feito pela professora da turma, verificamos que no 1º e 2º bimestres foram abordadas a produção de textos, porém no 3º e 4º bimestres só foram colocados assuntos relacionados à gramática e ortografia. Referente aos objetivos, o plano abordou somente dois de forma geral, ambos se direcionavam para o desenvolvimento da leitura, da oralidade e da escrita em diferentes situações.

No tocante ao desenvolvimento da linguagem escrita, verificamos que, na metodologia do segundo plano, havia apenas a proposta de produção de textos partindo de gravuras e músicas (individual e coletiva). Embora estas abordagens possam ser prazerosas para o trabalho com a escrita dos educandos, notamos a ausência de um planejamento mais estruturado para a produção de textos, sobretudo, com o uso dos recursos lúdicos.

Observando como a docente conduzia suas aulas, constatamos que o livro didático tem sido seu principal instrumento de ensino. Não presenciamos nenhuma situação de produção textual e, nem tão pouco, abordagens lúdicas para uma escrita prazerosa. Inclusive, não testemunhamos qualquer das propostas de produção de textos citadas na fala e no plano anual da docente. Consideramos a hipótese de que sua ocorrência tenha sido pontual e planejada apenas para o 1º e 2º bimestre, como o plano da docente sugere.

O livro didático⁹ de Português utilizado pela docente era da editora Ápis, do ano de 2014, para a faixa etária de 9 a 10 anos. Este é um dos livros indicados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD (2016) como um dos mais adequados para o ensino de língua materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mesmo com o uso constante do livro didático a docente confessou que não gostava desse livro, e pretendia trocá-lo no ano seguinte.

O livro supracitado trabalha a produção de textos vinculando-se a vários gêneros textuais tais como: letra de música, carta pessoal, página de diário pessoal, *blog*, conto de mistério, reconto, roteiro para apresentação de trabalho e roteiro de passeio na escola. Além disso, no livro se encontram propostas de produção de poema, crônica, história de ficção científica, notícia a partir de uma foto, reportagem, texto de informação científica, produção de campanha publicitária e roteiro de peça teatral. Sobre esse livro, o PNLD (2016) afirma que:

A produção escrita recebe tratamento consistente, com propostas claras, diversificadas e adequadas ao nível de escolaridade dos alunos. Estes são orientados quanto ao planejamento, à elaboração, à revisão e à apresentação de seus textos. Na etapa de elaboração, porém, a construção da textualidade (coerência, coesão, estruturação de frases) não é retomada, embora tenha sido trabalhada nas atividades de leitura (BRASIL, 2016, p.148)

Ainda que o livro didático trate de diferentes gêneros textuais e proponha produções escritas variadas, ele tem suas limitações. Portanto, sozinho não é capaz de fazer com que os alunos aprendam a produzir textos de forma significativa, ao mesmo tempo em que não instrui

⁹ Elaborado pelas autoras: Terezinha C. H. Bertin, Vera Lúcia de C. Marchezi e Ana Maria T. Borgatto.

sobre os aspectos da textualidade. Os livros didáticos podem até propor ao docente atividades lúdicas junto aos educandos, porém “nenhuma dessas abordagens toma como objeto do seu estudo o sujeito que as vivencia. Todas elas sempre abordam a atividade de modo externo e objetivamente, nunca do ponto de vista do sujeito” (LUCKESI, p.17, 2014). Além disso, conforme a PNLD (2016):

[...] será necessário que o professor promova, de maneira mais explícita e sistemática, a articulação entre os eixos de leitura e produção de textos, retomando, no momento da escrita, os aspectos da textualidade estudados nas atividades de leitura, como os recursos de coesão, a coerência, a seleção do vocabulário, a estruturação das frases (BRASIL, 2016, p. 152).

Assim, constatamos que as produções escritas, quando presenciadas na turma, eram sugeridas pelo próprio livro didático, sem uma adaptação ou contextualização. E, mesmo nesses casos, não havia um trabalho sistematizado e direcionado para essas produções. As atividades desenvolvidas e os materiais utilizados, portanto, resumiram-se a leitura dos textos e propostas do livro didático, a cópia do quadro para o caderno, e ao ditado de palavras (retiradas do dicionário de Língua Portuguesa).

7.3 As reações dos alunos e as possibilidades em relação ao uso da ludicidade nas atividades de produção de texto.

Através das cinco oficinas pedagógicas e da roda de conversa, colhemos e registramos as falas, reações e comentários dos alunos em relação as atividades envolvendo o lúdico e a produção textual realizadas no período de intervenção na turma pesquisada. Nesse sentido, através da execução dos planos das oficinas foi possível traçar um caminho de possibilidades para o trabalho com a produção de texto empregando a ludicidade.

Na **primeira oficina**¹⁰ pedagógica, tivemos o objetivo de estimular a criatividade, despertar o gosto pela escrita e oportunizar a expressão por escrito das ideias e pensamentos. Para tanto, utilizamos como recurso inicial um texto denominado “A imaginação espantosa” (Apêndice D) como meio de inspiração para os alunos, incentivando-os a usarem a imaginação na hora de produzirem seu próprio mundo.

Após a leitura do texto, entregamos a turma um molde de um cubo (Apêndice E) para desenharem e montarem de forma livre. Esta foi uma estratégia para que os alunos

¹⁰ O plano da primeira oficina se encontra no capítulo da metodologia, mais precisamente, na página 61.

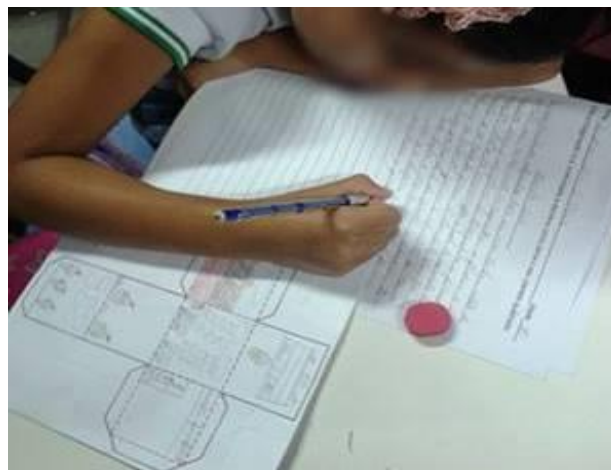
expressassem suas ideias permitindo a abertura para uma escrita significativa. Observamos que a turma ficou bastante envolvida e participativa. Alguns alunos riram e consideraram a história engraçada e fora de lógica, visto que se tratava de um mundo ilusório. Foi notório em vários momentos a empolgação e a interação da turma durante a atividade. Nas imagens a seguir estão os registros dos alunos criando seu mundo quadrado:

Figura 1: Aluno desenhando no seu cubo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 2: Aluna escrevendo sobre seu mundo imaginário



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

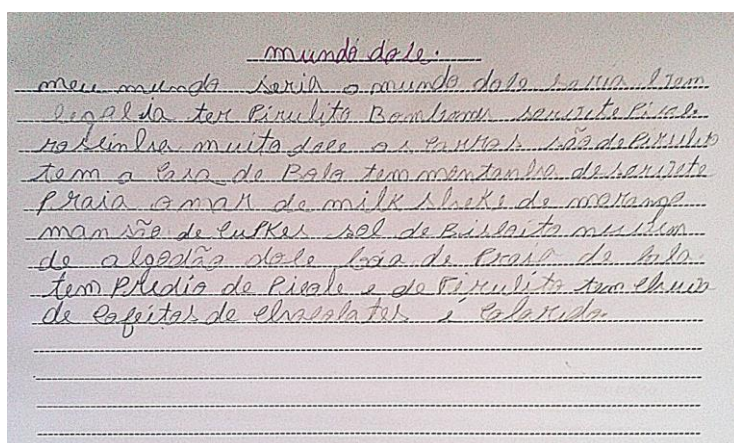
Todos os alunos escreveram sobre seus mundos, uns mais outros menos. Percebemos que as meninas tiveram mais habilidade para criar, desenhar e escrever em comparação aos meninos. Acreditamos que elas tenham o hábito de escrever no dia-a-dia, fora da escola. Alguns meninos conseguiram ser bem criativos no seu cubo e na descrição do seu mundo, enquanto outros foram pouco criativos e pouco escreveram. Apenas um dos alunos não havia

conseguido escrever. Então perguntamos a ele se gostou da atividade e qual o motivo de não ter produzido o seu texto, a resposta do menino foi a seguinte:

Gostei, não consegui escrever porque não estou conseguindo me concentrar com esse barulho (Aluno C).

Havia barulho na sala em virtude das interações entre os alunos que conversavam sobre o mundo que estavam produzindo, alguns mostravam seu cubo desenhado e outros apresentavam seu texto para a turma. Um aluno se aproximou, contente com o que produziu, e comentou que desejava fazer mais outro mundo imaginário. A seguir está a imagem de uma produção escrita feita por uma das alunas:

Figura 3: Produção textual de uma aluna



Mundo doce

Meu mundo seria o mundo doce, seria bem legal. Tem pirulito, bombons, sorvete, picolé, rosquinha, muito doce. Os carros são de pirulito, tem a casa de bolo, tem montanha de sorvete, tem praia, o mar é de milk shake de morango, mansão de cupcake, sol de biscoito, nuvem de algodão doce, boia de praia de bala, tem prédio de picolé e pirulito, tem chuva de confeitos de chocolate colorido.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Todos da turma desenharam, escreveram e apresentaram¹¹ seus cubos e produções textuais sobre seus mundos. Embora alguns alunos demonstrassem pouca aptidão para criar e escrever, esta atividade ofereceu a eles a oportunidade de desenvolver a escrita e a criatividade. Verificamos que, através dessa vivência, foi possível proporcionar uma escrita livre e prazerosa, de modo que atendeu aos nossos objetivos. No final, recolhemos os cubos dos alunos e colocamos em uma fita pendurada no painel da sala, como mostra na imagem a seguir.

¹¹ Alguns alunos, por serem mais tímidos e/ou inseguros, não quiseram se expor para falar, nestes casos nós mesmos apresentamos suas produções para a turma solicitando as palmas da turma para o aluno.

Figura 4: Cubos produzidos pelos alunos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A apresentação oral e a exposição das produções dos alunos são meios de valorizar o que cada aluno criou ao mesmo tempo em que dão a eles a oportunidade de expor suas ideias e de mostrarem seu trabalho. Com isso, além de atribuímos valor às produções dos alunos, incentivamos suas criações livres e contribuindo para uma autoimagem positiva.

Na **segunda oficina**¹² pedagógica, buscamos oportunizar aos alunos, de forma que fosse divertida, a produção de listas de compras para que entendessem sua utilidade, bem como compreendessem a estrutura e a função de um texto instrucional: receita. Incluímos nesse plano, também, o desafio de relacionar as quantidades aos valores dos ingredientes, a qual demandou a realização de cálculos de soma e multiplicação.

Esta é uma proposta com traços de interdisciplinaridade, tendo em vista que os saberes não se apresentam segmentados na vida cotidiana. Nesse sentido, procuramos abordar os gêneros textuais que fossem simples e fizessem parte do dia a dia dos alunos, como a lista de compras e a receita. Esses dois gêneros são apontados nas sugestões da BNCC (2017) para os anos iniciais, como mostra na citação que se segue:

[...] os gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, nos primeiros anos iniciais, serão mais simples, tais como listas (de chamada, de ingredientes, de compras), bilhetes, convites, fotolegenda, manchetes e lides, listas de regras da turma etc., pois favorecem um foco maior na grafia, complexificando-se conforme se avança nos anos iniciais. Nesse sentido, ganha destaque o campo da vida cotidiana, em que circulam gêneros mais familiares aos alunos, como as cantigas de roda, as receitas, as regras de jogo etc (BNCC, 2017, p. 91).

¹² O plano da segunda oficina se encontra no capítulo da metodologia, mais precisamente, na página 61.

Com os materiais nas mãos (receitas de bolo de chocolate, papéis A4 branco, cartaz com as imagens de diversos produtos alimentícios e seus respectivos valores) lançamos um desafio para a turma. Pedimos aos alunos para que fizessem de conta que nós iríamos dar uma festa e, portanto, desejávamos fazer um bolo de chocolate. Porém, para fazê-lo nós precisávamos que cada aluno elaborasse uma lista de compras dos produtos alimentícios solicitados na receita, colocando os valores de cada produto, bem como fizessem a soma do valor total dessa compra.

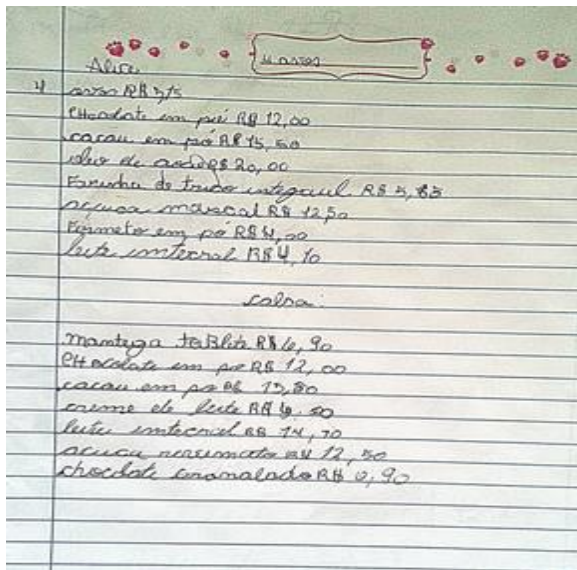
Uma das alunas se dispôs a distribuir as receitas (Apêndice F) e os papéis A4, enquanto fixávamos no quadro o cartaz com várias imagens de produtos alimentícios simbolizando o “mercado”. Neste cartaz os alunos pesquisaram os produtos e seus preços, dando preferência aos de menor valor, pois havíamos colocado mais de um produto de mesmo conteúdo, mas com valores e quantidades diferentes. A seguir está a imagem do cartaz.

Figura 5: Cartaz com os produtos alimentícios



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O momento de pesquisa dos tipos de produtos, quantidades e valores, permitiu aos alunos um contato com uma tarefa que é comum na vida em sociedade, mesmo que de forma simbólica. Quando os alunos terminaram de elaborar a lista de compras e fazer a soma do gasto total, conferimos com eles os produtos solicitados na receita. E, como extra, levamos a equivalência das medidas (Apêndices G) para fazer algumas contas de soma e de multiplicação. Oferecemos a cada aluno a oportunidade de realizar pelo menos um cálculo. Toda a turma participou ativamente desse momento. Na imagem a seguir está uma lista de compras feita por uma das alunas:

Figura 6: Lista de compras de uma aluna

Ovos R\$ 5,15
 Chocolate em pó R\$ 12,00
 Cacao em pó R\$ 15,50
 Óleo de coco R\$ 20,00
 Farinha de trigo integral R\$ 5,55
 Açúcar mascavo R\$ 12,50
 Fermento em pó R\$ 4,00
 Leite integral R\$ 4,10

Caldas

Manteiga tablete R\$ 6,90
 Chocolate em pó R\$ 12,00
 Cacao em pó R\$ 15,50
 Creme de leite R\$ 6,00
 Leite integral R\$ 14,10
 Açúcar demerara R\$ 12,50
 Chocolate granulado R\$ 0,90

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A receita do bolo de chocolate foi bem aceita pela turma que ficou desejosa em degustá-la. Durante a atividade, os alunos dialogaram bastante fazendo perguntas e tecendo comentários referentes a alguns tipos de produtos alimentícios, os preços, a receita de bolo, dentre outros. Na imagem a seguir está o momento em que os alunos pesquisavam os produtos alimentícios no cartaz.

Figura 7: Alunos pesquisando os produtos alimentícios

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Apenas 4 (quatro) alunos dos 12 (doze) estudantes presentes, não fizeram a lista de compras. Um deles começou a fazer a lista e desistiu, perguntamos a ele o motivo e ele nos

explicou que tinha muito barulho na sala e por isso não estava conseguindo se concentrar para fazer. Esse “barulho” advinha das falas entre os alunos que realizavam essa atividade trocando informações uns com os outros. Neste ponto, o problema não estava, propriamente, na atividade, mas na falta de silêncio no ambiente que, por sua vez, afetou a concentração do aluno. Nos dias de observação da turma, notamos, também, que esse mesmo menino sempre ficava disperso e desatento nas atividades passadas pela docente.

O segundo aluno, nem tentou fazer a lista com a justificativa de que achava difícil e preferia estudar a tabuada de multiplicação, pois a professora havia informado que este conteúdo seria questão de prova. Aproveitamos e explicamos a esse menino que nesta atividade ele, também, poderia exercitar a multiplicação enquanto realizava as contas dos valores e das quantidades dos produtos alimentícios. Oferecemos a ele o seguinte exemplo “se 1 colher de sopa de chocolate em pó equivale a 6 gramas, e na receita pede 7 colheres de sopa de chocolate em pó, multiplique 7 vezes 6, quanto dá?” O menino parou um pouco e foi pesquisar na tabuada para responder, mostrando não conseguir fazer sozinho. Após encontrar na tabuada e responder, explicamos que, nesta atividade, ele poderia aprender multiplicação sem precisar decorar a tabuada. O menino sorriu e, timidamente, olhou para o papel sem argumento.

A postura desse segundo aluno é o resultado do tipo de educação que ele vem recebendo, um ensino que não valoriza e nem inclui as atividades livres e lúdicas. É necessário, portanto, que haja a conscientização da escola, dos pais e dos educandos sobre os efeitos benéficos que a ludicidade oferece para a aprendizagem. Nesse sentido, Santos (2006) esclarece que:

O lúdico deve ser incluído de acordo com a leitura que o educador faz de sua turma e de seus pais, porque cada estudante possui sua maneira de ser e agir no mundo, seu modo particular de enfrentar situações. Então, as peculiaridades dos educandos, do seu contexto e de seus pais devem ser consideradas, senão o educador semeará em campo estéril e não conseguirá contribuir no processo de aprendizagem de seus educandos. Os pais e as próprias crianças resistirão a qualquer tentativa de inclusão do lúdico em sala de aula. Então, não basta ter apenas boa vontade e intenção, é necessária a aceitação, compreensão e conscientização dos pais, educandos e comunidade escolar, em geral, de todos os benefícios de uma educação centrada em atividades lúdicas (SANTOS, 2006, p.31).

O terceiro aluno, que costumava ficar se distraindo com objetos trazidos de casa, não tentou fazer a lista de compras alegando que também achou difícil. Nós sugerimos que ele criasse uma receita de algo de sua preferência, ele respondeu o seguinte: “*gosto de pastel, mas*

não sei quais são os ingredientes”. Pedimos para que ele inventasse ou imaginasse os ingredientes para essa receita, e a resposta do menino foi: *“não sei imaginar”*.

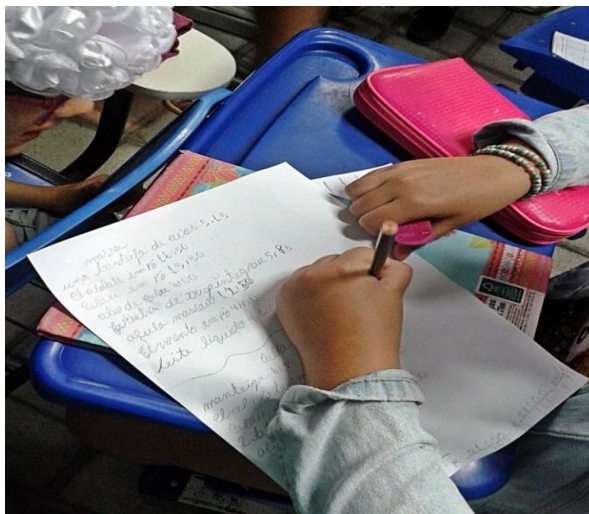
Observamos que esse terceiro aluno na sala costumava desenhar e criar seus brinquedos a partir de pedaços de papel, fazendo de conta que era uma nave ou um carro, portanto, ele usava bastante a imaginação. Talvez na atividade que propomos o menino não tenha se identificado, por ser algo pouco conhecido e/ou desinteressante para ele. Estamos cientes de que uma atividade poderá não ter a mesma receptividade por todos os alunos, o que é normal, pois o que é lúdico para um pode não ser lúdico para outros, e vice-versa. Por isso, é importante o professor ser flexível em suas práticas, buscando diversificar seus fazeres-pedagógicos, variar os graus de complexidade, e adequar às necessidades e particularidades dos alunos.

O quarto aluno, não começou a fazer a lista de compras com o argumento de que era *“muita coisa”*. O menino até olhou no cartaz e rabiscou um pouco na folha. No entanto, alegou que achava difícil e não quis fazer. Observamos que esse aluno costumava ficar disperso na sala, brincando e se distraindo com outras coisas. Também sugerimos a ele que criasse uma receita de algo do seu interesse. O menino acatou a ideia de início, começou a fazer, mas logo se alheou na turma (como de costume) e não terminou.

Entendemos que, também, nesse caso específico, o quarto aluno talvez não tenha se identificado com a atividade proposta, ou simplesmente, não estava se sentindo animado e/ou interessado em participar. Sobre isso, Luckesi (p.13-14, 2014) elucida que as “atividades, denominadas de lúdicas, poderão ser “não lúdicas” a depender dos sentimentos que se façam presentes em quem delas está participando, numa determinada circunstância”. Portanto, seria uma grande pretensão nossa esperar que todas as atividades que oferecêssemos fossem consideradas igualmente lúdicas por todos os alunos.

Após a turma concluir, fomos ao quadro e, juntamente com a participação dos alunos, escrevemos a lista dos produtos e seus respectivos valores. Todos, incluindo os que não fizeram a lista, participaram deste momento. A turma participou animadamente. Muitos se ofereceram para resolver as contas no quadro, cada aluno fez pelo menos um cálculo. Na imagem a seguir está o registro de uma das alunas fazendo a lista de compras.

Figura 8: Aluna elaborando a lista de compras



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Um dos alunos, no primeiro momento da oficina, não tinha feito a lista de compras alegando achar muito difícil. Já no segundo momento, ele se dispôs a fazer uma conta no quadro. Por ser muito ansioso, mal raciocinava para responder. Com o nosso auxílio, o menino fez o cálculo corretamente no quadro. Parabenizamos e pedimos as palmas da turma e o menino ficou orgulhoso de si e fez o seguinte comentário:

Minha outra professora também disse que eu era inteligente, então eu não sou burro! (Aluno D).

Depois o menino compartilhou para a turma que conseguiu fazer a conta corretamente afirmando que agora não era mais “burro”. Com isso, ele se animou, fez a lista de compras e nos entregou antes de ir embora. Percebemos que esse menino tinha dificuldades nítidas de aprendizagem e uma autoimagem negativa sobre sua capacidade de aprender. Esse aluno costumava ficar alheio e a brincar bastante durante as aulas (sob as constantes reclamações da professora), além disso, era taxado de “burro” pelos colegas.

Uma aluna ficou animada com a receita de bolo, comentou que desejava fazer esse bolo para o aniversário de seu pai, e perguntou se os preços dos produtos eram realmente os que estavam no cartaz, pois planejava levar a lista de ingredientes para a sua mãe comprar os produtos e fazer o bolo. Outra aluna, também, comentou que na casa dela havia quatro pessoas morando, por isso gastava muito com a feira de alimentos. A menina ainda acrescentou que a sua mãe estava desempregada, e por essa razão tiveram que reduzir os gastos na sua casa. Esses momentos de compartilhamento de pensamentos e experiências

pessoais são importantes na medida em que dão sentido ao aprendizado do aluno, tornando essa atividade significativa.

Os elementos dificultadores para alguns alunos foram à falta de concentração devido ao barulho das conversações entre os colegas e a pouca habilidade em interpretar e sistematizar os produtos da receita para a realização dos cálculos. Neste ponto, percebemos a necessidade do professor ter em mãos variados recursos e atividades que estejam dentro da mesma temática para garantir que todos os alunos sejam atendidos em seus ritmos, necessidades e especificidades. Contudo, no geral, verificamos que a oficina alcançou seus objetivos. Mediante um contexto lúdico, os alunos produziram listas de compras compreendendo sua estrutura e utilidade.

Na **terceira oficina**¹³ pedagógica, tivemos o objetivo trabalhar com o gênero carta, dando oportunidade aos alunos de escreverem dentro desse gênero entendendo a sua estrutura. E, com isso, estimular o prazer pela escrita reconhecendo sua utilidade como meio de comunicação e expressão de pensamentos. O gênero carta é citado nas sugestões da BNCC (2017) referentes às habilidades a serem desenvolvidas no 4º ano no campo da produção de textos:

Planejar e produzir, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e com a estrutura própria desses textos (problema, opinião, argumentos), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade de texto (BNCC, 2017, p. 120).

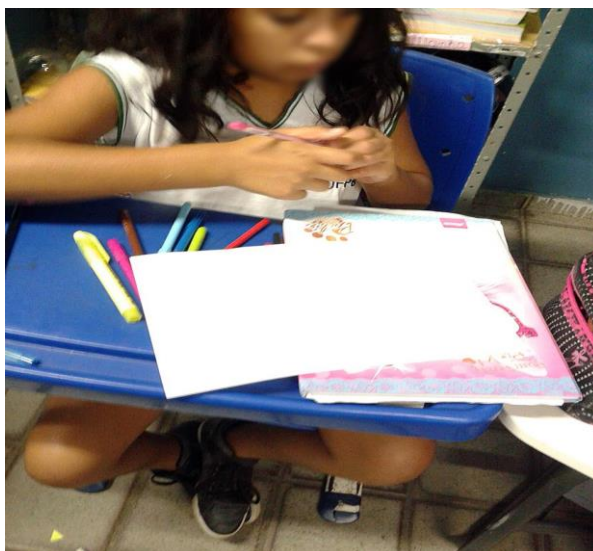
No início, solicitamos aos alunos para organizarem as carteiras em um grande círculo, depois entregamos um texto do gênero carta intitulada “Cara Sra. Leroy” (Apêndice H) para a turma fazer a leitura individual. Depois que todos leram, nós realizamos a leitura em voz alta. Durante a leitura coletiva do texto, um dos alunos interrompeu indagando o que significava a palavra “moderado”. Direcionamos a sua questão para a turma responder e, notando que as respostas foram difusas, esclarecemos aos alunos o conceito de moderado. É importante oportunizarmos esses momentos de diálogo, pois permite a reflexão e a expressão de opiniões, favorecendo o envolvimento e a participação ativa dos estudantes no seu processo de aprendizagem.

Entregamos as folhas de caderno para iniciar a dinâmica da carta coletiva. Percebendo que a maioria dos alunos desejava escrever a carta e entregar, de fato, a alguém, decidimos mudar o plano inicial. Ao invés da dinâmica, solicitamos para cada aluno fazer sua carta endereçada a quem eles desejassem. Efetuamos essa alteração ao identificar nas falas da

¹³ O plano da terceira oficina se encontra no capítulo da metodologia, mais precisamente, na página 62.

maioria da turma essa preferência, e que, portanto, a ideia inicial poderia não fluir bem. A sensibilidade de perceber e o olhar atento são fundamentais na docência, sendo estes elementos essenciais na educação lúdica. Nas imagens a seguir, estão os momentos em que os alunos escreviam suas cartas.

Figura 9: Aluna escrevendo sua carta



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 10: Aluno escrevendo sua carta



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Levamos em conta, também, que na turma ainda havia um clima desarmônico devido a um episódio (anterior) de desentendimento entre os alunos. Em virtude disso, verificamos que várias cartas se dirigiam aos próprios colegas da sala: uns com desaforos, outros pedindo desculpa, e um agradecendo a uma colega que o defendeu. Algumas das cartas foram

direcionadas para a mãe e outras foram dirigidas para amigo (a)s da própria turma. Vários alunos escreveram mais de uma carta.

Observamos que a maioria da turma possuía pouca habilidade em escrever e expressar seus pensamentos, visto que, no decorrer da atividade, alguns alunos apresentaram várias dúvidas referentes à escrita de algumas palavras e frases simples, como mostra nos exemplos a seguir: *Não sei como agradecer; Mãe linda e princesa; Mãe, você mora no fundo do meu coração; A história de mãe e filha; Mãe, sem você eu não seria nada, dentre outros.* Escrevemos essas frases na lousa, e quando eram palavras soltas nós às soletramos para os alunos.

Diante disso, notamos mais claramente a dificuldade dos estudantes na escrita livre. Sabemos que a cópia de frases e textos não favorece o uso consciente e significativo da escrita pelo aluno. É necessário, portanto, abordar situações de escrita que estejam mais próximas da realidade dos estudantes e, que tais propostas, tenha algum significado para eles. De acordo com Charlot (2013, p.159) “para ter uma atividade intelectual, o aprendiz tem de encontrar sentido para isso”, ou seja, para que haja um verdadeiro aprendizado por parte do aluno a atividade deve estar integrada aos elementos da sua vida cotidiana e/ou do seu interesse. Nas imagens a seguir, estão algumas cartas produzidas pela turma:

Figura 11: Carta de uma das alunas



5 de outubro de 2017
Melhores amigas.
Andri você é a minha melhor amiga, eu te amo muito, você sabe que sou um pouco brava e doidinha mas eu sempre vou me lembrar de você. Sorry, meus corações não são bonitos.

Beijos de Carol
Melhores amigas
Andri
I love

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 12: Carta de uma das alunas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

06/10/17
 Nome: Maria Celia Almeida
 Mãe eu não sei como agradecer,
 te amo.
 Mãe, você mora no fundo do meu
 coração. Mãe, sem você eu não
 seria nada, mãe linda e princesa.
 De Vitória para Maria Celia, te
 amo mãe.

Em um ambiente descontraído, toda a turma participou ativamente ao longo de toda a atividade. A produção da carta livre oportunizou aos alunos expressarem sentimentos, pensamentos e resolverem conflitos com os seus pares. Ou seja, a atividade deu oportunidade aos alunos de trabalharem questões pessoais de relacionamento, contribuindo para um ambiente harmonioso e sadio na turma. Luckesi (2000) afirma que:

Uma prática educativa lúdica tem seu centro de atenção na formação de um Eu saudável em cada ser humano, de tal modo que cada um possa administrar a vida pessoal, coletiva e profissional da melhor forma possível, pulsante, alegre, realizada (LUCKESI, 2000, p.2).

Quando todos terminaram, recolhemos as cartas para registrar, e no dia seguinte devolvemos para os alunos entregarem aos seus destinatários. No final, entregamos aos alunos três plaquinhas (Apêndice I) com diferentes níveis de satisfação: negativo, mediano e positivo. Pedimos para que cada aluno escolhesse uma delas avaliando a atividade da produção da carta. Todos os alunos levantaram a plaquinha “positivo”. Apenas um dos alunos, inicialmente, levantou a plaquinha “mediano”. Quando perguntamos a ele o motivo, o menino respondeu que foi porque alguns colegas ficaram atrapalhando a atividade. Como se tratava do comportamento dos colegas e não propriamente da atividade, o aluno esclareceu que gostou de escrever a carta. De modo geral, a produção da carta se revelou como uma rica

oportunidade para desenvolver nos alunos uma escrita significativa dentro de um contexto lúdico.

Na **quarta oficina**¹⁴ pedagógica, objetivamos articular um conteúdo estudado pela turma a uma forma divertida de trabalhá-la. Para tanto, elaboramos 30 (trinta) perguntas (Apêndice J) sobre: ciclos da água, tratamento da água, desperdício da água, estados físicos da água e doenças transmitidas pela água. Essas questões foram colocadas em fichas e inseridas em uma caixa. A seguir, está uma das imagens do momento da dinâmica.

Figura 13: Aluno respondendo a questão da dinâmica



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Conforme o planejado, explicamos que eles iriam passar a caixa de perguntas para o colega do lado enquanto o som tocasse, e quando a música parasse o aluno que estivesse com a caixa nas mãos pegaria uma ficha de dentro dela e responderia a pergunta. Enquanto a caixa passava de mão em mão os alunos riram e vibraram. Alguns alunos não se lembraram do conteúdo. Uma das alunas, por exemplo, ao responder uma das questões afirmou que não sabia, a professora da turma interveio dizendo que havia explicado na sala dando vários exemplos, e a aluna respondeu que tinha se esquecido de tudo.

Várias vezes, quando os alunos não sabiam responder, a docente ressaltava que havia explicado na sala e até relembrou experimentos que realizou com eles. Diante disso, torna-se evidente a ineficácia do tipo de ensino adotado pela docente. O uso excessivo e descontextualizado do livro de didático, a falta de recursos e de abordagens diversificadas nas

¹⁴ O plano da quarta oficina se encontra no capítulo da metodologia, mais precisamente, na página 63.

aulas, a monotonia e o excesso de aulas expositivas, tudo isso desfavorece a verdadeira aprendizagem.

Teve um momento em que a caixa de som parou de funcionar. Como ainda faltavam algumas fichas, pegamos a caixa das perguntas e escolhemos (aleatoriamente) o nome de um aluno e pegamos uma ficha para ele responder e, assim, continuou até terminarem as questões. Contudo, devido ao tempo insuficiente da aula, não foi possível realizar a produção do bilhete conforme o plano inicial.

Todas as vezes que os alunos começavam a conversar alto a professora reclamava. Porém, percebemos que, na maioria das vezes, o assunto das conversas entre os alunos estavam dentro do tema das perguntas, o que torna essas conversas construtivas. A interação entre os alunos é salutar ao passo que a troca de experiências e de pensamentos sobre o assunto ajuda a ampliar a compreensão dos mesmos sobre o conteúdo discutido. Um dos alunos, com baixo rendimento escolar, veio conversar conosco, durante o intervalo, e confessou o seguinte:

Acho muito chato essas atividades de copiar, copiar e copiar [...] eu gosto de atividades que é uma brincadeira misturada com atividade, e você aprende (Aluno E).

Perguntamos a este aluno se gostou da atividade que realizamos neste dia, e o menino respondeu que sim desejando saber se ficaríamos até o final do ano com eles. Demonstrou-se descontente ao saber que faltavam poucas oficinas para concluirmos. Acreditamos que, escutar o que os alunos têm a dizer, é importante para se repensar sobre as metodologias de ensino buscando as mais significativas para eles.

Embora neste dia não tenhamos conseguido propor a produção do bilhete, essa foi uma das atividades mais animadas e divertidas. Toda a turma interagiu e participou, inclusive aqueles que eram menos envolvidos nas aulas. A dinâmica propiciou um contexto lúdico na qual a turma pactuou um sentimento de prazer que se somou e incorporou no grupo. Considerando que “a Ludicidade [...] é um estado de ânimo, emergente das atividades praticadas com plenitude” (MASSA, p.127, 2015), podemos constatar que todos os alunos mostraram-se verdadeiramente envolvidos, sem ceder lugar a outras distrações.

Na **quinta oficina**¹⁵ pedagógica, objetivamos propor uma atividade que estimulasse a criatividade e a expressão de ideias e pensamentos de forma lúdica. Para tanto, sugerimos a

¹⁵ O plano da quinta oficina se encontra no capítulo da metodologia, mais precisamente, na página 64.

criação de um personagem a partir de uma bexiga, deixando disponíveis diversos materiais para caracteriza-lo à vontade.

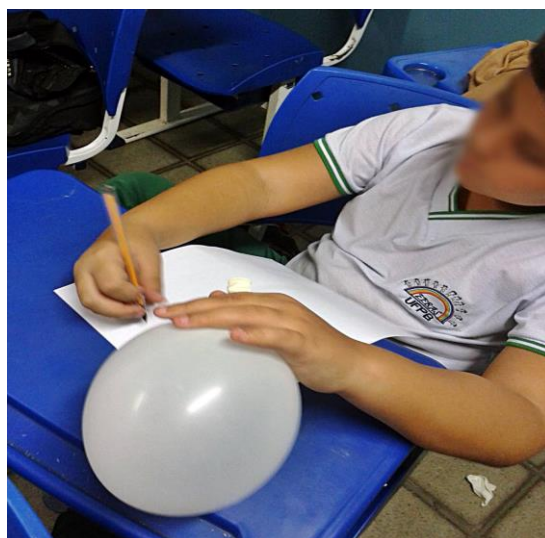
A turma mostrou-se bem animada com a ideia de criar seu personagem a partir de um balão. Depois, solicitamos que escrevessem sobre o personagem criado, podendo contar uma história sobre ele ou descrever suas características. Os alunos se envolveram nas atividades expressando sua criatividade e imaginação. A seguir, estão as imagens dos alunos produzindo seus personagens.

Figura 14: Alunas produzindo seu personagem



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

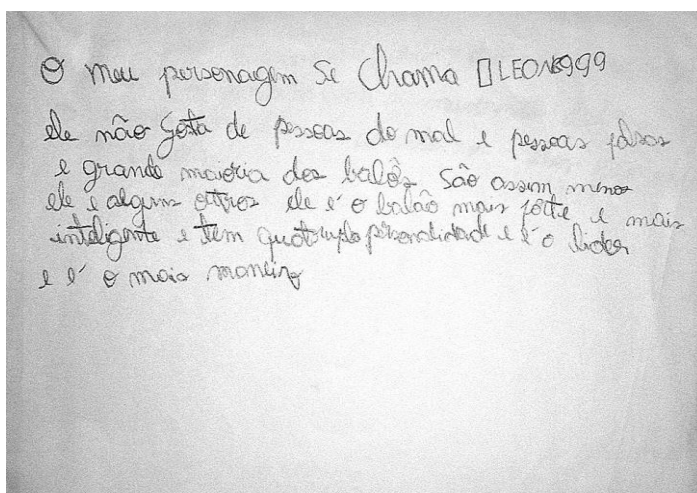
Figura 15: Aluno escrevendo sobre seu personagem



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Foi possível constatar que a produção de texto a partir da criação de um personagem favoreceu a expressão da criatividade e a satisfação na escrita. Além disso, possibilitou um envolvimento espontâneo e o empenho ativo dos alunos. Acreditamos que este tipo de atividade pode ser usada como um meio frutífero para se trabalhar a escrita na escola. Na imagem a seguir está o registro de uma das produções textuais dos alunos:

Figura 16: Produção de texto sobre o personagem



O meu personagem se chama Leon999.

Ele não gosta de pessoas do mal e pessoas falsas, e a grande maioria dos balões são assim, menos ele e alguns outros. Ele é o balão mais forte e mais inteligente, e tem quadrupla personalidade, e é o líder, e é o mais maneiro.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Apenas um dos alunos se negou a produzir o personagem, alegando que preferia esperar a professora mandar a tarefa para ele fazer. Perguntamos a razão dele não querer participar, e o menino não soube responder. Esse foi o mesmo aluno que em outras atividades, também, pouco se envolveu. Acreditamos que, por estarem em uma semana de prova, talvez isso tenha afetado sua abertura para o lúdico. No período de observação, notamos que ele ficava sempre reservado na sua carteira, e quando interagia era apenas com o seu colega do lado. É um tipo de aluno que se esforça para acompanhar o ritmo da professora e obedecer as suas demandas. E mesmo nas tarefas solicitadas pela docente ele era bastante lento, mostrava-se produzir melhor nas atividades de cópia, inclusive, sua grafia era bem legível e alinhada.

Consideramos que, dentre todas as oficinas realizadas na turma, a deste dia foi a que mais encontramos dificuldades, principalmente, devido ao tempo reduzido que comprometeu a execução completa da atividade. Por outro lado, a reação dos alunos referentes à atividade foi positiva e os objetivos do plano foram alcançados. Na imagem a seguir está o registro dos balões dos alunos colados na lousa:

Figura 17: Balões produzidos pelos alunos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

No final da oficina, um dos alunos comentou em voz alta o seguinte: *“a gente não aprendeu nada hoje, porque a professora não deu aula e nem passou tarefa”*. Explicamos a ele que a atividade da oficina também contribuía para a sua aprendizagem, pois estimulava a criatividade e a escrita. Notamos que, por de trás da fala desse aluno, bem como do outro menino que preferiu esperar a atividade passada pela professora, há uma concepção de aprendizagem e de conhecimento, que, a nosso ver, está fortemente marcada na postura dos professores e do próprio sistema escolar.

Sabemos que ser professor com práticas tradicionais é algo ainda muito comum nas escolas brasileiras, requerendo uma resignificação das metodologias adotadas no processo ensino-aprendizagem incluindo a ludicidade. Segundo Rebelo (2002, p.50) *“o diálogo deve ser, ao mesmo tempo, ação/reflexão/ação, portanto práxis, pois, ao refletirmos e denunciarmos o mundo em que vivemos, agimos para a sua transformação”*. Portanto, sem reflexão e sem diálogo estaremos fadados a uma prática pedagógica mecânica e inconsciente

No dia da **roda de conversa**¹⁶, a turma toda se envolveu desde a dinâmica da adivinhação inicial até a produção dos bilhetes. Todos os alunos ficaram surpresos e admirados quando apresentamos as fotos deles participando das oficinas, sendo esse um momento gratificante para todos. Em um ambiente harmonioso, os alunos interagiram e expressaram suas opiniões, às quais foram, também, escritas nos bilhetes. Verificamos nas

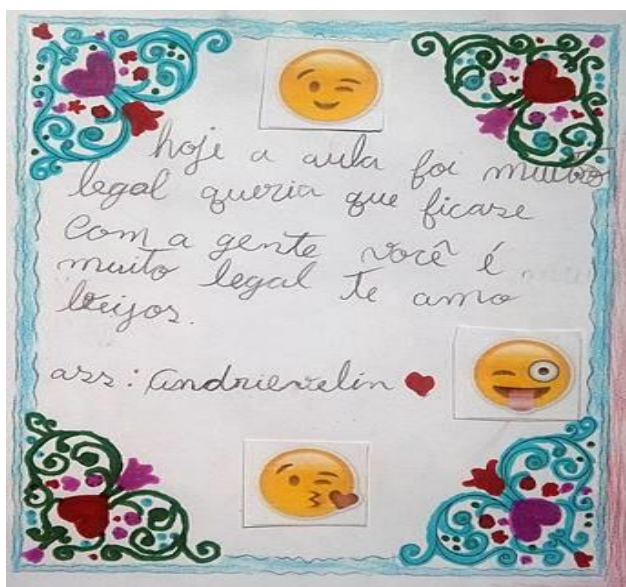
¹⁶ A descrição da execução da roda de conversa se encontra no capítulo da metodologia, mais precisamente na página 66.

falas e nos bilhetes que as respostas dos alunos foram unânimes, todos disseram e/ou escreveram palavras semelhantes, como podemos ver nos exemplos a seguir:

Eu achei bom, a gente fez uma atividade legal (Aluno A).
Hoje a aula foi muito legal, a gente gostou muito da aula (Aluno B).
Eu gostei das aulas da professora, e gostei da aula de hoje (Aluno C).
Eu gostei muito!!! Eu gostei muito das perguntas (Aluno D).
Hoje a aula foi muito legal, queria que ficasse com a gente, você é muito legal, te amo, beijos (Aluno E).
Eu gostei muito e, também, das brincadeiras (Aluno F).
Obrigado por essa aula, foi engraçada e divertida (Aluno G).
Eu gostei muito das aulas. As brincadeira são legais e você também (Aluno H).
Oi, a aula foi muito boa (Aluno I).
Foi boa a aula (Aluno J).
Legal sua aula, gostei muito (Aluno L).

Diante disso, podemos verificar que as reações e as falas dos meninos e meninas em relação às atividades realizadas nas oficinas pedagógicas foram, no geral, positivas. Nenhum dos alunos, inclusive aqueles que se negaram a participar de algumas das atividades, escreveu ou comentou algo contra alguma das atividades propostas. A seguir, está a imagem de um dos bilhetes produzido por uma das alunas:

Figura 18: Bilhete produzido por uma das alunas



Hoje a aula foi muito legal, queria que ficasse com a gente, você é muito legal, te amo, beijos.
Ass.: Andrievelin.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Através das oficinas foi possível constatar que as atividades que envolvem o lúdico tem grande receptividade por parte dos alunos, e nas situações de produções de texto percebemos que favoreceu a interação, o envolvimento e a escrita significativa. Sabemos que escrevemos quando temos algo a dizer e/ou a expressar, e nesse sentido, as atividades

possibilitaram situações que inspiraram e estimularam a produção espontânea e criativa. Desse modo, ficou percebido que as reações dos alunos em relação ao uso da ludicidade nas atividades de produção textual foram de prazer e satisfação.

Assim, por intermédio das atividades de produção de texto envolvendo a ludicidade pudemos ver na prática sua eficácia e, mediante essa experiência, apresentar um caminho possível para o trabalho com a produção textual com alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, essas possibilidades não são receitas, mas sugestões que podem ser recriadas e repensadas a partir de cada contexto.

Faremos a seguir as considerações finais de nossa pesquisa.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (FREIRE, 1996, p.73).

Concordando com Paulo Freire (1996), a indagação, a busca e a pesquisa fazem parte da natureza da prática docente. O professor deve ser um pesquisador permanente, aprimorando-se através da formação continuada. Nesse sentido, este trabalho representa apenas uma parte do nosso processo de busca pelo saber.

As atividades lúdicas, por serem propiciadoras da experiência plena, contribuem significativamente no desenvolvimento social, intelectual e emocional do ser humano. Na educação, a ludicidade desperta o gosto e o interesse do aluno pelo saber, favorece a participação ativa no processo de aprendizagem e a interação consigo mesmo e com os outros.

Trabalhar com a ludicidade é, inegavelmente, apresentar uma metodologia atraente, um caminho eficiente para envolver os alunos nas atividades escolares, viabilizando aprendizagens significativas. É praticar uma educação que integra, ao invés de separar mente de corpo ou sentimento de razão, considerando as diversas possibilidades. No campo da produção textual, o lúdico atribui às aulas um caráter mais dinâmico, interativo e instigante para os estudantes, contribuindo para que esse processo de aprendizado se torne menos penoso e mais gratificante.

Essa pesquisa teve como objetivo geral compreender como a ludicidade pode contribuir com a produção textual dos alunos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E, como objetivos específicos, buscamos: investigar a concepção de ludicidade desenvolvida/empregada por uma professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; identificar como uma professora dos Anos Iniciais organiza o seu trabalho pedagógico utilizando a ludicidade e a produção de texto; identificar e analisar quais as reações dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em relação ao uso da ludicidade nas atividades de produção de texto; e, por fim, propor atividades de produção de texto que podem ser desenvolvidas com alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental empregando a ludicidade.

A metodologia deste trabalho, de caráter qualitativo, se desenvolveu através do trabalho de campo que se processou no ano de 2017, durante o Estágio Supervisionado,

em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental. Para atender aos objetivos desta pesquisa, os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: a observação participante, a análise documental, a roda de conversa e a entrevista semiestruturada.

A hospitalidade e a solicitude da escola, bem como, da professora e dos alunos, foram elementos facilitadores na construção deste trabalho. Nossa presença não comprometeu a espontaneidade dos sujeitos pesquisados, todos contribuíram para o nosso estudo. O Projeto de Intervenção foi executado conforme planejamos, com algumas poucas modificações e adaptações feitas de acordo com os elementos circunstanciais.

Verificamos que a professora da turma demonstrou uma concepção limitada e superficial sobre ludicidade, a qual foi associada a um fazer (externo), a uma ação realizada para se obter a atenção do estudante, sem considerar o prazer e o interesse daquele que experiencia a ludicidade. Percebemos, também, que nos dias observados, a docente não incluiu atividades e recursos lúdicos em suas aulas, ou seja, o seu trabalho pedagógico não contemplou, de fato, o lúdico.

Ao observar como a professora da turma organizava o seu trabalho pedagógico utilizando a ludicidade e a produção de texto, constatamos que as produções escritas, quando presenciadas na turma, eram sugeridas pelo próprio livro didático, sem uma adaptação ou contextualização. E, mesmo nesses casos, não haviam um trabalho sistematizado e direcionado para essas produções. As atividades desenvolvidas e os materiais utilizados, portanto, se resumiram à leitura dos textos e propostas do livro didático, a cópia do quadro para o caderno e ao ditado de palavras.

Verificamos que, embora os dois planos anuais da professora abordem a produção de texto e alguns elementos possíveis para um trabalho com o lúdico, verificou-se a ausência de um planejamento mais elaborado para a produção de textos, sobretudo, em articulação com os recursos lúdicos. Por outro lado, não tivemos o mesmo acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição em virtude das reestruturações em que estava se submetendo.

Através das oficinas envolvendo o lúdico e a produção de textos propostas pelo Projeto de Intervenção, identificamos que os alunos se envolveram nas atividades, interagiram, fizeram comentários positivos, apresentaram ideias, pensamentos e opiniões, demonstraram animação e entusiasmo, expressaram sua criatividade e participaram de forma espontânea e prazerosa em todas as atividades, com exceção de alguns poucos alunos que não realizaram determinadas atividades. Contudo, unindo os

dados das observações e da roda de conversa, verificamos que as reações e as falas dos alunos em relação às oficinas foram, no geral, positivas.

Por intermédio das oficinas pedagógicas, identificamos algumas possibilidades de atividades com a produção de texto envolvendo a ludicidade. Dentre elas, apontamos as produções textuais a partir do uso das artes como, por exemplo: a criação de um mundo imaginário feito em um cubo de papel, e a invenção de um personagem produzido em um balão, ambos realizados pelos próprios alunos.

A produção de cartas, também, é um meio interessante para se propor uma escrita intencional e significativa. Através delas os alunos podem comunicar, informar e expressar pensamentos em direção ao seu destinatário. Para tanto, essas cartas precisam ser direcionadas a alguém, de fato, pra que, assim, faça sentido para o aluno. Outro recurso semelhante a este, é a produção de bilhetes, um gênero que pode ser usado em várias situações, inclusive como meio de oportunizar a expressão de opiniões, ideias e sentimentos relacionados a algum objeto, pessoa ou experiência. Contudo, essas são apenas sugestões para um trabalho, possivelmente, prazeroso com a produção textual.

Os estudos realizados nesse trabalho, bem como as experiências no campo de pesquisa, tiveram grande importância, não só para a nossa formação acadêmica e profissional, mas para nossa formação pessoal. Nesse trabalho pudemos compreender a importância da ludicidade na vida humana e os benefícios que uma educação lúdica pode possibilitar no desenvolvimento pleno dos educandos. Inclusive, foi possível perceber, na prática, as reações positivas dos alunos nas produções textuais envolvendo a ludicidade, motivando-nos a sermos educadores mais lúdicos em nosso trabalho pedagógico, especialmente, nas atividades de escrita.

Após todo o percurso traçado nesse trabalho, acreditamos que este estudo não se esgotou, o tema é bastante abrangente e, certamente, pode ser retomado com inúmeras possibilidades. Essa pesquisa retrata apenas uma parcela das contribuições que a ludicidade pode proporcionar, sobretudo, para o trabalho com a produção de texto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, pode ser ressignificado, a partir de outro contexto ou com outros atores sociais.

Portanto, reconhecendo a importância da educação lúdica, faz-se necessário que a educação, principalmente os professores de alfabetização e de Língua Portuguesa (em especial, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental), inclua em sua organização pedagógica a ludicidade na construção do conhecimento linguístico, sobretudo, no que se refere à competência escritora. Isto é, visar à aplicabilidade do lúdico na escola de

uma forma mais sistemática, que seja possível refletir sobre o seu papel na formação de um ser humano saudável e, concomitantemente, na prática de ensino de uma forma geral, e na produção de texto, em especial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica**: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo, Loyola, 2003.

ALVES, R. **crônica “Gaiolas e asas”**. In: Opinião/Folha de São Paulo, 05/12/2001. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0512200109.htm>. Acesso em: 25 de maio de 2018.

ALVES, R. **Palavra para desatar nós**. São Paulo: Papirus, 2011.

ALVES, Rubem. **A Alegria de Ensinar**. São Paulo: Ars Poetica, 1994.

ALVES, Rubem. **Entre a Ciência e a Sapiência**. O dilema da Educação. São Paulo: Loyola, 2000.

ALVES, Rubem Azevedo. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Ars Poetica, 1995.

ANAIS do VII Encontro de Educação e ludicidade (VII ENELUD) - **Cultura Lúdica e Formação de Educadores**. D'ÁVILA, Cristina, CARDOSO, Maritete, XAVIER, Antonete (org.). Universidade Federal da Bahia. FACEB/UFBA. Salvador, 27 fevereiro a 01 de março de 2013.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico – o que é, como se faz**. 15 ed. Loyola: São Paulo, 2002.

BARBEIRO, Luís Filipe; PEREIRA, Luísa Álvares. **O ensino da escrita**: dimensão textual. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-geral de Inovações e de Desenvolvimento Curricular, 2007.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca; PASCHOAL, Jaqueline Delgado (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: teoria e prática na sala de aula. São Paulo: Avercamp, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Versão final. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf. Acesso em: 12 maio 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em 12 maio 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**: parecer CEB 15/1998 (Relatora Conselheira: Guimar Namó de Mello). Brasília MEC/CNE, 1998. (p. 19-27).

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Resolução CNE/CEB 7/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente (ECA):** Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN):** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 14 de maio de 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: Inep data: **Painel Educacional Municipal.** Disponível em: <<http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FIntegra%C3%A7%C3%A3o%2FPain%C3%A9is%20Municipais%2FPainel%20Educacional%20Municipal&Page=Trajet%C3%B3ria%20%20anos%20iniciais&P1=dashboard&Action=Navigate&ActionType=ActionLink&ViewState=jmgdmoc20ced83k39dh7qp989q&P16=NavRuleDefault&NavFromViewID=d%3Adashboard~p%3A77h7vd8ofrkhu7n>> Acesso em 12 de maio de 2018.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Estimativas populacionais para os municípios e para as Unidades da Federação brasileiros em 01.07.2017.** Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2017/estimativa_TCU_2017.pdf> Acesso em 17 dez. 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep): **Censo Escolar – Mapa das escolas.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>> Acesso em 12 de maio de 2018.

_____. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep): **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/resultados>>. Acesso em: 02 de fev. de 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização:** relatório 2013-2014: volume 2 : análise dos resultados. – Brasília, DF : Inep, 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).** Edição de 2016: - Brasília, DF: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=75181-resultados-ana-2016-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 06 de jun. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep): **IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação,** 2015. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em 23 maio 2018.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais (PCN):** Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Primeiro e segundo ciclos. Brasília MEC/SEF, 1997.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm >. Acesso em: 17 fev. 2016.

_____. **Guia de livros didáticos:** PNLD 2016: Alfabetização e Letramento e Língua Portuguesa: Ensino Fundamental Anos Iniciais. – Brasília: MEC, Secretária de Educação Básica, 2015.

BRITO, Antônia Edna; MORAIS, G. A. S.. **Prática pedagógica alfabetizadora:** questões de letramento. 2009. (Apresentação de Trabalho/Comunicação). Disponível em:

<http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.3_GT.4/5_Georgyanna%20Andr%C3%A9%20Silva%20Moraes%20e%20Antonia%20Edna%20Brito.pdf> Acesso em: 20 de abril de 2018.

BOADELLA, David. **Correntes da vida.** São Paulo, Summus Editorial, 1992, p. 13.

CLARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

CURY. Augusto Jorge, 1958. **Pais brilhantes, professores fascinantes** /Augusto Cury, Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

D'ÁVILA, Cristina; LEAL, Luiz. **A Ludicidade Como Princípio Formativo.** Interfaces Científicas edição eletrônica, v. 1, p. 41-52, 2013. História da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA, vol. 2, no. 1, 1998.

DE MASI, Domenico. **O ócio criativo:** entrevista a Maria Serena Palieri. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas:** a teoria e a prática. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GERALDI, João Wanderley. (Org.) *et. al.* **O texto na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2002 (Coleção na sala de aula).

Globo.com-G1 - **Enem 2017 tem queda no total de alunos com nota mil na redação.** Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/enem/2017/noticia/enem-2017-tem-queda-no-total-de-alunos-com-nota-mil-na-redacao.ghtml>> Acesso dia 02 de abril de 2018.

HUIZINGA, Hohan. **Homo Ludens:** o Jogo como Elemento na Cultura (1938), São Paulo: Perspectiva, 2007.

JOÃO PESSOA. **Lei Nº 13.035, 19** de Junho de 2015. Dispõe Sobre o Plano Municipal De Educação 2015-2025. Disponível em: <
<http://transparencia.joaopessoa.pb.gov.br/dadospublicos/wpcontent/uploads/2015/07/PME-10-06-15-2.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2017.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Org.). **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade**, in Interfaces da Educação, Cadernos de Pesquisa – Núcleo de Filosofia e História da Educação, Programa de Pós - Graduação em Educação, UFBA, vol. 2, no. 1, 1998.

_____. **Brincar II**: brincar e seriedade. 2005b. Disponível em: <
<http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>>. Acesso em: 29 set. 2017.

_____. **Brincar**: o que é brincar? 2005b. Disponível em: <
<http://luckesi002.blogspot.com.br/2015/08/rerproduzo-aqui-artigo-publicado-em-21.html>>. Acesso em: 29 set. 2017.

_____. **Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras**: uma proposta pedagógica a partir da biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano (Org.). Ludopedagogia. Salvador: EDUFBA, 2000. (Educação ludicidade , ensaios; 1).

_____. **Ensinar, Brincar e Aprender**. APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista, Ano IX, n. 15, p.131-136, 2015.

_____. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**, p. 22-60. In: Educação e Ludicidade, Ensaios 02; ludicidade o que é mesmo isso?, publicado pelo GEPEL, FAGED/UFBA, 2002.

_____. **Ludicidade e formação do educador**, Revista Entreideias, FAGED/UFBA. Revista entreideias: educação, cultura e sociedade, v. 3, n. 2, p. 13-23, 2014.

LÜDKE, M. e ANDRÈ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E. P. U., 1986.

MASSA, Monica de Souza. **Ludicidade**: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação, Vitória da Conquista Ano IX n. 15 p.111-130, 2015.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. **A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível**. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v. 23, n. 1. P. 98-106, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.okara.ufpb.br/ojs/index.php/rteo/article/viewFile/18338/11399>>. Acesso em: 07 jan. 2018.

REBELO, Rosana Aparecida Argento. **Indisciplina escolar: causas e sujeitos: a educação problematizadora como proposta real de superação**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

Revista da FAEEBA: **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 15, n. 25, jan./jun., 2006.

SANTOS, Santa Marli Pires dos Santos (org.). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **O lúdico na formação do educador** (org). Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. - São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Dulciene Anjos de Andrade e. **Educação e ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf**. Editora UFPR. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 56, p. 101-113, abr./jun. 2015.

SILVA, Katiane Kaline da. **Trabalhando dificuldades de leitura e escrita através do lúdico: uma visão psicopedagógica**. 2016. 37f. Trabalho De Conclusão De Curso - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **Múltiplas Inteligências na Prática Escolar** - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 1999.

TORRES, Eva Cristina Gonçalves. **A ludicidade no ensino de Língua Portuguesa - Não é Brincar de Lecionar e Sim Lecionar Brincando**. 2014. 80f. Trabalho De Conclusão De Curso - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

UFPB, **Escola de Educação Básica - EEBAS**. Disponível em: <<http://plone.ufpb.br/eebas>>. Acesso em: 15 de dezembro de 2017.

UFPB, **Repositório Eletrônico Institucional (REI)**. Disponível em: <<http://rei2.biblioteca.ufpb.br/jspui/>>. Acesso em: 19 de abril de 2018.

APÊNDICE A – PROJETO DE INTERVENÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
CURSO DE PEDAGOGIA

PRISCILA SILVA FERREIRA

PROJETO DE INTERVENÇÃO:
PRODUÇÃO DE TEXTO POR MEIO DA LUDICIDADE NO ENSINO
FUNDAMENTAL

Orientador:
Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda.

João Pessoa- PB

2017

JUSTIFICATIVA

No cenário brasileiro, os níveis de leitura e escrita no Ensino Fundamental ainda são baixos conforme apontam as pesquisas mais recentes do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), mais propriamente do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Esse problema vem se estendendo até o final da Educação Básica. Diante disso, faz-se necessário refletir sobre as práticas pedagógicas a fim de melhorar os processos de ensino-aprendizagem, especialmente, no que se refere à produção textual dos alunos.

De acordo os objetivos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental proposto pelos PCNs (1997), os professores devem organizar suas práticas pedagógicas de forma a garantir que, gradualmente, os estudantes sejam preparados à: saber expressar-se de diferentes maneiras e em diferentes situações; conhecer e respeitar as variedades linguísticas do português falado; saber distinguir e compreender o que dizem diferentes gêneros textuais; entender que a leitura pode ser uma fonte de informação, de prazer e de conhecimento; expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opções individuais; ser capaz de identificar e analisar criticamente os usos da língua enquanto instrumento de divulgação de valores e preconceitos de raça, etnia, gênero, crença ou classe social; ser capaz de identificar os pontos mais relevantes de um texto, organizar notas sobre esse texto, elaborar roteiros, resumos, esquemas e índices.

Nessa perspectiva, o professor precisa lançar mãos de diversos tipos de textos ao longo de suas práticas pedagógicas. Alguns dos vários gêneros apropriados para o trabalho com a linguagem escrita elencados pelos PCNs são: cartas, bilhetes, cartões, convites, diários, receitas, instruções de uso, listas, quadrinhos, textos de jornais, revistas, notícias, resenhas, anúncios, poemas, quadrinhas, piadas, relatos históricos, dentre outros.

Para que estes conhecimentos sejam apropriados pelos alunos de forma efetiva as práticas escolares precisam pensar seu plano de ensino a partir da perspectiva do aluno, ou seja, o ensino precisa se adequar as especificidades dos estudantes, respeitando suas necessidades individuais e próprias de sua faixa etária. Para tanto, o professor deve buscar sempre refletir sobre suas práticas por meio de um diálogo frequente com os estudantes, para que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo eles.

Apesar de se ouvir muito falar em ludicidade nos debates e estudos no âmbito educacional este termo é ainda pouco compreendido e pouco valorizado nas práticas

escolares. A ludicidade é um elemento inerente ao ser humano, isto é, está presente ao longo de toda a sua vida. Nesse sentido, é necessário considerar o lúdico no planejamento educacional como elemento facilitador e potente auxiliador no desenvolvimento pleno dos educandos.

OBJETIVO

Apesar dos inúmeros estudos voltados para as atividades lúdicas no campo educacional ainda não se tem dado o devido valor a este recurso nas práticas pedagógicas. Portanto, este estudo tem por objetivo principal propor atividades de produção de texto empregando a ludicidade com alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

REFERENCIAL TEÓRICO

O termo lúdico deriva do latim *ludus* e significa brincar, incluindo jogos, brinquedos e divertimentos e é correspondente também ao comportamento daquele que brinca, que joga e que se diverte.

Partindo do entendimento de que, segundo Luckesi (1998), a atividade lúdica define-se como aquela que propicia a “plenitude da experiência”. Ou seja, vai além da experiência externa do considerado lúdico ou brincadeira, é aquela atividade na qual o aluno participa integralmente.

Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. Poderá ocorrer, evidentemente, de estarmos no meio de uma atividade lúdica e, ao mesmo tempo, estarmos divididos com outra coisa, mas aí, com certeza, não estaremos verdadeiramente participando dessa atividade. Estaremos com o corpo aí presente, mas com a mente em outro lugar e, então, nossa atividade não será plena e, por isso mesmo, não será lúdica (LUCKESI, 1998, p. 2).

Nesse sentido, o lúdico está além do simples ato de jogar e brincar, mas como uma vivência prazerosa e significativa para quem à experimenta. Em contrapartida, os métodos de ensino mecânico que valoriza a memorização e cópia pelos alunos não favorece essa experiência plena pelo estudante e nem o desenvolvimento de um sujeito

autônomo, criativo e crítico. O ato de brincar faz parte da natureza humana, como bem explica o autor Luckesi (2005).

[...] brincar como uma atividade que praticada pela criança, pelo adolescente e pelo adulto, expressa a capacidade criativa do ser humano, que se realiza como “um caminho que tem coração”, o que conduz a compreensão de que expressões tais como “isto não é brincadeira”, “acabou a brincadeira, agora vamos trabalhar” não fazem sentido, devido desqualificarem a atividade de brincar, como se ela fosse absolutamente leviana e superficial, e, pois, não sendo um ato significativo para a realização existencial e vital do ser humano (LUCKESI, 2005, p. 1)

Portanto, em prol de um ensino-aprendizagem significativo e prazeroso que estimule o aluno a se interessar pelo saber, despertando a criatividade e o gosto pela leitura e escrita, faz-se necessário que os professores pensem e repensem continuamente suas práticas a fim de aprimorá-las e adequá-las as necessidades e a especificidades dos alunos.

Uma das condições necessárias para a efetiva participação na sociedade é o aluno saber a língua oral e escrita, pois é por meio dela que podemos nos comunicar, se expressar, ter acesso a informação, defender nossas opiniões, produzir conhecimento, dentre outros. E esta é uma das responsabilidades da escola, ou seja, o professor tem a função de propiciar recursos que desenvolvam nos alunos as habilidades de ler e escrever em práticas sociais, reconhecendo que isto se faz necessário para se ter qualidade de vida e poder exercer plenamente sua cidadania.

PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS

Com o intuito de atingir o objetivo maior deste projeto, foram elaborados cinco oficinas pedagógicas para serem realizadas no Estágio Supervisionado de Ensino Fundamental junto a uma turma de 17 (dezessete) alunos do 4º ano da Escola de Educação Básica da UFPB. O plano de ação de cada atividade foram propostas como se apresenta nos quadros a seguir:

1º atividade – Segunda-feira – 02/10/17

Criando um mundo imaginário	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a criatividade; • Desenvolver habilidades de escrita; • Despertar o gosto pela escrita; • Expressar por escrito ideias, pensamentos e opiniões.
Conteúdo	Língua Portuguesa
Tempo de duração	2 horas
Procedimentos metodológicos	<p>Inicialmente será entregue aos alunos cópias do texto intitulado “Imaginação espantosa” para ser lido coletivamente. Posteriormente, perguntaremos à turma as impressões que tiveram sobre o texto lido. Após esse momento, entregaremos impresso o molde de um cubo para cada aluno e lançaremos a proposta para eles desenharem no cubo aquilo que desejassem para o seu mundo quadrado, deixando-os livres para criar. Depois dos desenhos prontos, pediremos para que recortem e montem o cubo. E, em seguida, escrevam sobre seu mundo quadrado. Concluindo todos, será pedido para que cada aluno apresente a sua produção.</p>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Cópias do texto “Imaginação espantosa”; • Papeis cartolina com o molde de um cubo; • Papeis com linhas; • Lápis coloridos; • Cola; • Tesouras; • Lápis/borracha/caneta.
Avaliação	<p>Por meio da observação analisarei o envolvimento, a compreensão e participação dos alunos durante as atividades propostas. Será analisado o nível de escrita e leitura dos alunos.</p>

2º Atividade - Quarta-feira – 04/10/17

Pesquisando os produtos da receita de bolo	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a utilidade das receitas e das listas; • Compreender a estrutura e a função do texto instrucional: receita; • Produzir listas; • Relacionar quantidades e valores dos ingredientes;
Conteúdos	<p>Português (gênero textual: listas de compras); Matemática (Grandezas e medidas); Ciências Naturais.</p>
Tempo de duração	2 horas
Procedimentos metodológicos	<p>Inicialmente, serão distribuídas cópias de uma receita culinária de bolo de chocolate para cada aluno. Logo após, colaremos no quadro um cartaz representando um mercado</p>

	<p>com várias imagens de diversos produtos alimentícios com quantidades e valores definidos.</p> <p>Pediremos aos alunos que façam uma lista de compras do que serão necessários para preparar a sua receita, colocando a quantidade e o valor de cada alimento a ser comprado, para, no final, fazer a soma total do valor a ser gasto.</p> <p>Quando todos terminarem, cada aluno apresentará sua lista de compras e o valor total compra. Juntamente com a turma conferiremos se cada aluno fez a lista e os cálculos corretamente.</p>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Cartaz com imagens de diferentes produtos alimentícios com quantidades e preços definidos; • Cópias de receita de bolo de chocolate; • Papeis A4; • Lápis/borracha.
Avaliação	<p>Por meio da observação analisarei o envolvimento, a compreensão e participação dos alunos durante as atividades propostas.</p>

3ª atividade - Quinta-feira – 05/10/17

Construindo uma carta	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a estrutura de uma carta; • Produzir cartas; • Expressar seus pensamentos; • Estimular o prazer pela escrita; • Reconhecer a utilidade da escrita como meio de comunicação.
Conteúdos	Língua Portuguesa (gênero textual: carta)
Tempo de duração	1 hora e 30 minutos
Procedimentos metodológicos	<p>Inicialmente será pedido aos alunos que se organizem em um grande círculo na sala. Depois distribuiremos um texto do gênero carta intitulado “Cara Sra. Leroy” para ser lido coletivamente. Posteriormente, será entregue a cada aluno folhas com linhas. Cada um iniciará a carta com a proposta de escrever para alguém que eles gostem ou desejem comunicar algo. E a cada sinal do professor o aluno parará de escrever sua carta e passará ela ao aluno do lado para que dê continuidade a carta recebida. E assim por diante até a carta chegar ao seu dono. Cada aluno lerá sua carta para a turma e dirá se a carta atingiu o seu objetivo, verificando, também, se ela teve começo, meio e fim, observando a coerência em sua estrutura. Após esse momento, entregaremos aos alunos três plaquinhas com carinhas representando três níveis de satisfação: positivo, mediano e negativo. Depois pediremos para que escolham uma delas para avaliar a atividade realizada.</p>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Cópias do texto “Cara Sra. Leroy”;

	<ul style="list-style-type: none"> • Papel A4 com linhas; • Plaquinhas com 3 níveis de satisfação; • Lápis; • Autofalante do celular.
Avaliação	Por meio da observação analisarei o envolvimento, a compreensão e participação dos alunos durante as atividades propostas.

4º atividade - Sexta-feira – 06/10/17

Dinâmica de questões sobre a água	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar bilhetes; • Reconhecer a estrutura e a finalidade do gênero textual bilhete; • Desenvolver o gosto pela escrita; • Expressar ideias, sentimentos e opiniões; • Relembrar conteúdos relacionados a temática da água.
Conteúdos	Língua Portuguesa (gênero textual: bilhete); Ciências Naturais: ciclos da água, tratamento da água, desperdício da água, estados físicos da água e doenças transmitidas pela água.
Tempo de duração	1 hora e 30 minutos
Procedimentos metodológicos	Os alunos serão organizados em um círculo na sala. Uma caixa contendo 30 (trinta) questões sobre a água será passada de mão em mão ao som de uma música até ser interrompida subitamente. O aluno que estiver com a caixinha no momento tirará de dentro dela uma ficha e responderá a questão. Se não souber responder a turma responderá. A cada questão retirada estimularemos a interação entre os alunos. A brincadeira terminará quando acabarem as fichas. Após essa atividade, entregaremos uma folha pequena para que escrevam um bilhete comentando sobre a aula. E, juntamente, entregaremos uma folha com vários <i>emoticons</i> do <i>Whatsapp</i> para que eles escolham aquelas carinhas que mais representam o seu sentimento sobre a atividade e colem no seu bilhete e nos entreguem ao terminar.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Uma caixa contendo 30 fichas com questões; • Folhas; • Tesoura; • Lápis; • Cola; • Papel com várias figuras de <i>emoticons</i> do <i>Whatsapp</i>.
Avaliação	Por meio da observação analisarei o envolvimento, a compreensão e participação dos alunos durante as atividades propostas.

5º atividade - Segunda-feira – 09/10/17

Construindo um personagem a partir de um balão	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a criatividade; • Expressar ideias, sentimentos e opiniões; • Desenvolver a linguagem escrita; • Fomentar o gosto pela escrita;
Conteúdos	Língua Portuguesa Artes
Tempo de duração	2 horas
Procedimentos metodológicos	Inicialmente entregaremos a cada aluno uma bexiga, para, a partir dela, criarem um personagem. Deixaremos a disposição vários tipos de materiais para os alunos enfeitarem suas bexigas. Para colar o material, será usada fita crepe e/ou durex colorido. Solicitaremos, também, que escrevam sobre seu personagem, contando uma história sobre ele ou descrevendo suas características. No final, quando todos terminarem, cada aluno apresentará suas produções à turma.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Bexigas brancas; • Variados papéis crepons coloridos; • Fita crepe; • Durex coloridos; • Lápis. • Folhas A4; • Tesouras; • Canetas.
Avaliação	<p>Por meio da observação analisarei o envolvimento, a compreensão e participação dos alunos durante as atividades propostas.</p> <p>Será analisado as contribuições que as atividades lúdicas propiciaram aos alunos a partir da escuta e análise das suas produções textuais.</p>

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Versão final. Brasília: MEC, 2017.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Resolução CNE/CEB 7/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Ensino Fundamental. Primeiro e segundo ciclos. Brasília MEC/SEF, 1997.

D'ÁVILA, Cristina; LEAL, Luiz. **A Ludicidade Como Princípio Formativo**. Interfaces Científicas edição eletrônica, v. 1, p. 41-52, 2013. História da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA, vol. 2, no. 1, 1998.

SANTOS, Santa Marli Pires dos Santos (org.). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **O lúdico na formação do educador** (org). Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

TRISTÃO, Marly Bernadino, **O lúdico na prática docente**. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, curso de graduação em pedagogia - licenciatura, 2010.

MASSA, Monica de Souza. **Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito**. APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação, Vitória da Conquista Ano IX n. 15 p.111-130, 2015.

METZ, Maristela Cristina e. **Estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental** / Maristela Cristina Metz. – Curitiba: Editora Fael, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos, “**Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade**”, in Interfaces da Educação, Cadernos de Pesquisa – Núcleo de Filosofia e História da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA, vol. 2, no. 1, 1998.

_____. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**, p. 22-60. In: Educação e Ludicidade, Ensaios 02; ludicidade o que é mesmo isso?, publicado pelo GEPEL, FAGED/UFBA, 2002.

_____. **Brincar II: brincar e seriedade**. 2005b. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>>. Acesso em: 29 set. 2017.

_____. **Brincar: o que é brincar?** 2005b. Disponível em: <<http://luckesi002.blogspot.com.br/2015/08/rerpoduzo-aqui-artigo-publicado-em-21.html>>. Acesso em: 29 set. 2017.

APÊNDICE B – EMOTICONS DO WHATSAPP



APÊNDICE C– ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Nome:

Formação:

Série que atua: Turno: Quantidade de alunos:

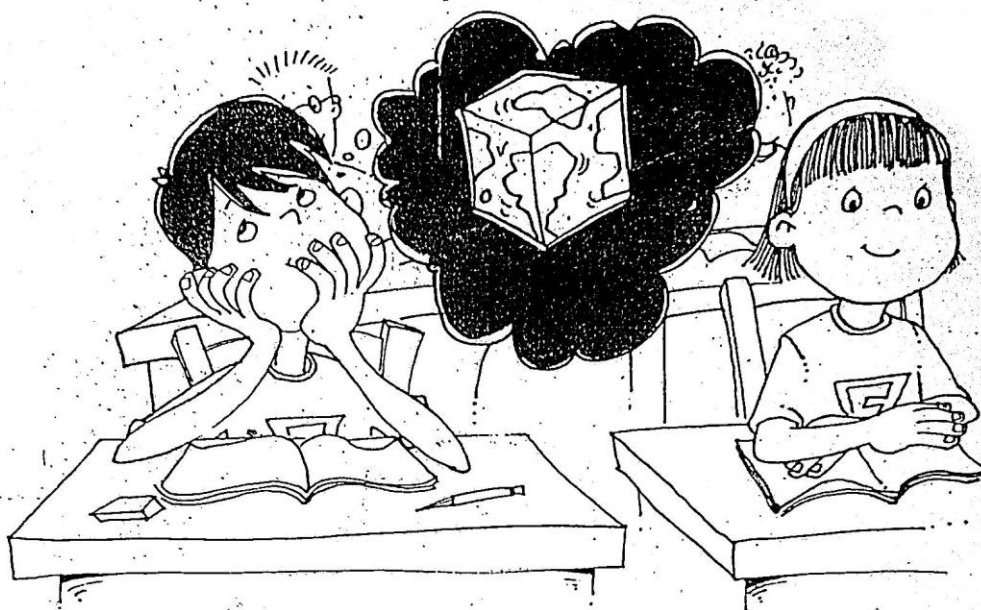
1. Tempo de atuação nos Anos Finais do Ensino Fundamental:
 2. Tempo que atua nessa série ou ano:
 3. De que forma você trabalha a produção de texto com os alunos?
 4. Que tipos de textos você utiliza na sala de aula com os seus alunos?
 5. Como é feita a correção da escrita dos alunos?
 6. O que você entende por ludicidade?
 7. Que formas lúdicas você utiliza nas suas aulas para trabalhar a produção de texto com a sua turma?
 8. Qual a reação que você verifica nos seus alunos quando você utiliza atividades que envolvem o lúdico?
 9. Você acredita que as linguagens lúdicas como desenhar, pintar, colar, dramatizar, cantar, e outras devem ser utilizadas no trabalho com a produção escrita dos alunos?
 10. Você já participou de cursos de formação continuada que abordasse o trabalho com o lúdico em sala de aula? E especificamente sobre trabalhar com a produção escrita?
 11. Como você percebe nas suas aulas o gosto dos alunos ao produzir textos? Eles gostam? Gostam de escrever? Como acontece na sua sala?
 12. Quais as dificuldades que você sente ao trabalhar na produção escrita dos estudantes?
 13. E ao trabalhar com o lúdico nas atividades de produção escrita, que dificuldades você sente?
 14. Algo a acrescentar?
-

Perguntas que foram acrescentadas:

1. Lembra o nome de algum dos cursos de formação continuada que você participou?
2. A dificuldade que você sente em trabalhar com a produção textual é só na ortografia dos alunos?

APÊNDICE D – TEXTO “A IMAGINAÇÃO ESPANTOSA”

A IMAGINAÇÃO ESPANTOSA



O Gastão é um menino meio tímido, quieto, magrinho. É um bom amigo e filho legal. Na escola vai mais ou menos. Adora hambúrgueres e jogos de computador.

Mas o Gastão é bom mesmo numa coisa: na imaginação! Imagina e imagina sem parar. Em qualquer momento ou situação, lá está o Gastão quietinho, num canto, desligado, perdido em imagens. Sonhando acordado.

Na aula de Ciências, Gastão ouvia, com sono, o velho professor gaguejando teorias científicas sobre o surgimento do universo.

A teoria da condensação e a teoria da explosão e outras mais.

E não precisou muito para o Gastão começar a sua própria teoria sobre um universo só seu. Um universo onde houvesse um planeta quadrado, cubo cósmico girando no espaço, como um dadinho sobre uma grande mesa.

E ali acontecia tudo ao contrário.

As pessoas andavam para trás, tomando muito cuidado, pois a luz do sol era negra e os dias eram escuros como a nossa noite.

Em compensação, a noite era muito clara, e todo mundo precisava de óculos escuros para dormir. Os fofaqueiros eram mudos, e os tímidos falavam fluentemente, fazendo belos discursos sobre a filosofia do silêncio.

As escolas eram grandes parques de diversões com entrada gratuita e com direito a brincar no mínimo em dez brinquedos. E os professores davam as suas aulas se divertindo com os alunos.

Neste planeta chovia de baixo para cima, e as pessoas tinham que usar guarda-chuvas presos nos pés e pedacinhos de algodão no nariz para não se afogarem.

Mas bom mesmo é que os pensamentos podiam ser vistos e ouvidos, e assim as pessoas de lá não mentiam umas pras outras e por isso se davam muito bem.

Todo mundo fazia aniversário todos os dias. Ganhavam e davam muitos presentes, principalmente lanternas e óculos escuros.

Ali os animaizinhos escolhiam os seus donos de estimação, e eram muito bem tratados. Os rios eram muito limpos e as florestas permaneciam intocadas, cheias de árvores com as suas raízes voltadas para o céu.

Os velhinhos davam shows de rock e as mães pediam para os filhinhos irem dormir tarde, enquanto os pais faziam as tarefas escolares.

Sem dúvida este planeta quadrado era bem avançadinho, e Gastão continuaria nele se não fosse o sinal que tocou, avisando que era a hora do recreio.

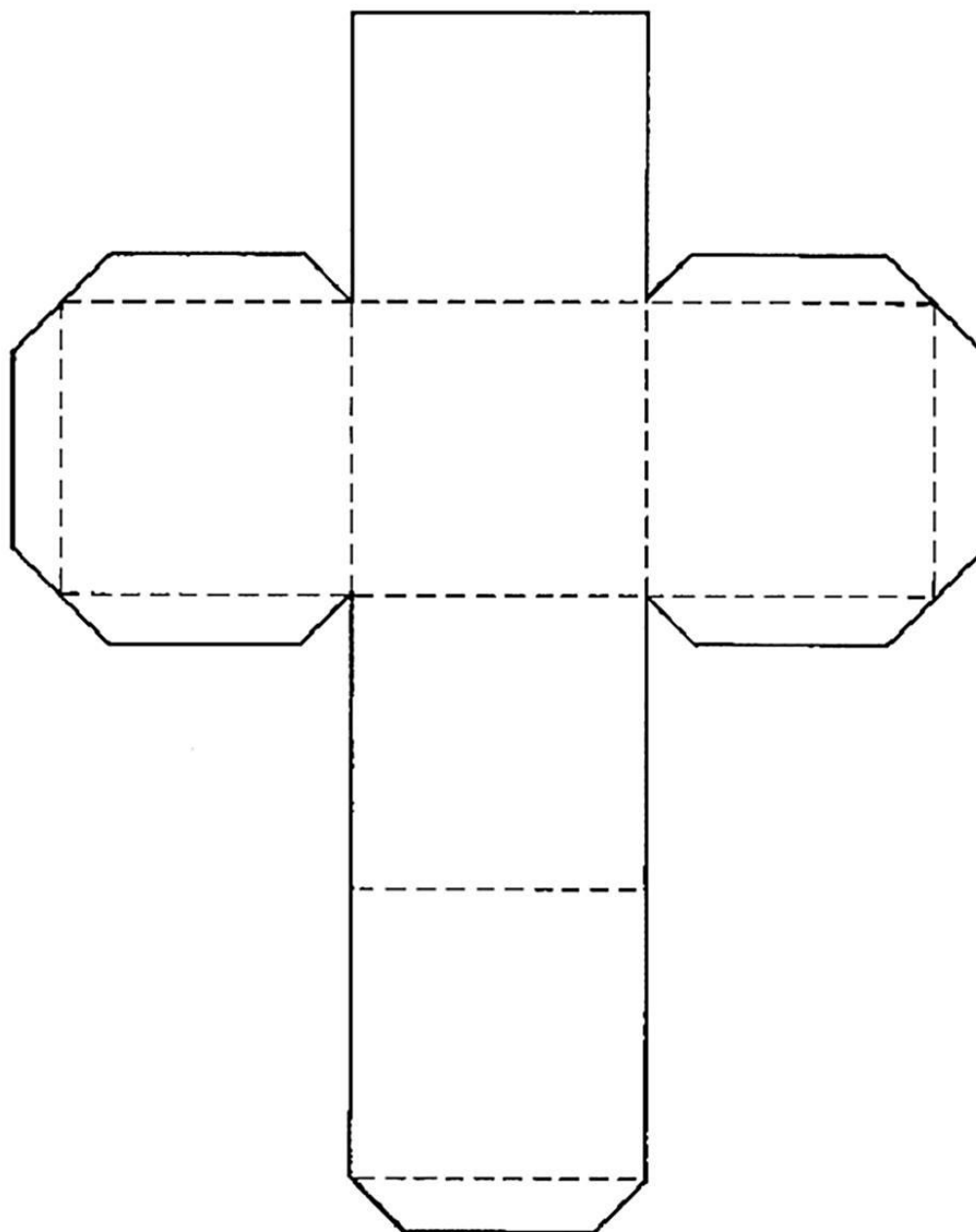
BORGES, Rogério. *O inventor de imaginações*
3ª edição. São Paulo, Melhoramentos.



Nome: _____ Idade _____

Solte a imaginação e a criatividade e escreva como seria o seu planeta quadrado.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. A single vertical margin line is positioned on the left side, creating a narrow left margin. The paper is otherwise empty, with no text or markings.

APÊNDICE E – MOLDE DE UM CUBO

APÊNDICE F – RECEITA DE BOLO DE CHOCOLATE

RECEITA DE BOLO DE CHOCOLATE

INGREDIENTES

MASSA:

- 4 ovos
- 2 colheres (sopa) de chocolate em pó
- 2 colheres (sopa) de cacau em pó
- 2 colheres (sopa) de óleo de coco
- 3 xícaras (chá) de farinha de trigo integral
- 2 xícaras (chá) de açúcar mascavo
- 2 colheres (sopa) de fermento em pó
- 1 xícara (chá) de leite



CALDA:

- 2 colheres (sopa) de manteiga
- 5 colheres (sopa) de chocolate em pó
- 2 colheres (sopa) de cacau em pó
- 2 latas de creme de leite
- 3 colheres (sopa) de açúcar refinado
- 4 colheres (sopa) chocolate Granulado

MODO DE PREPARO

MASSA:

1. Em um liquidificador adicione os ovos, o chocolate em pó, cacau em pó, a manteiga, a farinha de trigo integral, o açúcar e o leite, depois bata por 5 minutos.
2. Adicione o fermento e misture com uma espátula delicadamente.
3. Em uma forma untada com manteiga e farinha, despeje a massa e asse em forno médio 180º C, pré-aquecido por cerca de 40 minutos.

CALDA:

1. Em uma panela, aqueça a manteiga e misture o chocolate em pó juntamente com o cacau em pó até que esteja homogêneo.
2. Acrescente o creme de leite e misture bem até obter uma consistência cremosa.
3. Desligue o fogo e acrescente o açúcar.

APÊNDICE G – EQUIVALÊNCIA DAS MEDIDAS

EQUIVALÊNCIAS DE PESOS E MEDIDAS

(Xícaras, colheres, ml e gramas)

FARINHA DE TRIGO/INTEGRAL 1 xícara (chá) = 120 g 1/2 xícara (chá) = 60 g 1/3 xícara (chá) = 40 g 1/4 xícara (chá) = 30 g 1 colher (sopa) = 7 g	MANTEIGA (ou margarina) 1 colher (sopa) = 12 g 1 colher (chá) = 4 g 1 colher (café) = 2g 1 xícara = 200 g 1/2 xícara = 100 g 1/3 xícara = 65 g	AÇÚCAR REFINADO 1 xícara (chá) = 180 g 1/2 xícara (chá) = 90 g 1/4 xícara (chá) = 45 g 1 colher (sopa) = 12 g 1 colher (chá) = 4 g
CHOCOLATE EM PÓ 1 xícara = 90 g 1/2 xícara = 45 g 1/3 xícara = 30 g 1/4 xícara = 20 g 1 colher sopa = 6 g	CACAU EM PÓ 1 xícara = 85 g 1/2 xícara = 42 g 1/3 xícara = 28 g 1/4 xícara = 21 g 1 colher (sopa) = 5 g	AÇÚCAR MASCADO 1 xícara (chá) = 150 g 1/2 xícara (chá) = 75 g 1/4 xícara (chá) = 37,5 g 1 colher (sopa) = 10 g 1 colher (chá) = 3,5 g
FERMENTO EM PÓ 1 colher (chá) = 5 g 1 colher (sopa) = 14 g	LÍQUIDOS (leite, água, óleo, bebidas alcoólicas, café, etc.) (ml) 1 xícara (chá) = 240 ml 1/2 xícara (chá) = 120 ml 1/3 xícara (chá) = 80 ml 1/4 xícara (chá) = 60 ml 1 colher (sopa) = 15 ml 1 colher (chá) = 5 ml	
1 lata de LEITE CONDENSADO = 395 g 1 lata de CREME DE LEITE = 300 g 1 caixinha de CREME DE LEITE = 200 g 1 colher (sopa) de CHOCOLATE GRANULADO = 10 g		

APÊNDICE H – TEXTO “CARA SRA. LEROY”

6 de outubro

Cara sra. Leroy,

Os vizinhos se queixam mesmo de meus uivos? É difícil imaginar. Primeiro, porque não uivo tanto assim. A senhora esteve fora naquelas noites, então não tem como saber, mas, acredite, fui bastante moderado. Segundo, não devemos nos esquecer de que são ELES que vivem me acordando no meio da tarde com aquele aspirador barulhento. Costumo dizer que todos temos de aprender a conviver em harmonia.

Minha vida aqui continua um pesadelo. A senhora não acreditaria nas coisas que acontecem na lanchonete.

Sinceramente seu,
Sam

P.S. Não quero deixá-la alarmada, mas a ideia de uma fuga passou-me pela cabeça!



Mark Teague. Cara Sra. Leroy.
São Paulo: Globo, 2004.

APÊNDICE I – TRÊS PLAQUINHAS

APÊNDICE J – QUESTÕES DA DINÂMICA

1. No planeta há mais água ou mais terra?
2. Quais são as características da água?
3. A água é formada por 2 gases, quais são eles?
4. Quanto de água precisamos beber por dia?
5. Quantos % (por centos) de água o corpo humano possui?
6. Sabemos que o solo não é sempre igual. Diga 3 tipos de solo que você conhece.
7. O que acontece quando colocamos um copo com água gelada sobre uma mesa e, após algum tempo, aparecem gotículas de água na superfície do copo? Será que o copo está furado?
8. Explique o que é água potável?
9. A água de lagoas, rios e represas é potável?
10. Qual a maior camada de água existente no planeta? Salgada, doce, salobra ou potável?
11. Como explicar por que uma roupa molhada colocada no varal seca-se?
12. Diga dois processos em que a água passa nas estações de tratamento.
13. Explique como acontece a decantação ?
14. Como ocorre a evaporação da água?
15. Como ocorre a condensação da água?
16. Como ocorre a precipitação da água?
17. Como ocorre o escoamento da água?

18. O que a ocupação inadequada do solo pode resultar?
19. De toda a água que existe na terra quantos % (por centos) correspondem a água salgada e a água doce?
20. Onde se encontram as águas salgadas do planeta?
21. Onde se encontram as águas doces do planeta?
22. Grande parte da água doce no Brasil está poluída. A poluição de rios e lagos vem de onde?
23. Diga 1 atitude que ajuda a evitar o desperdício da água.
24. Ao visitar uma cachoeira, uma pessoa coletou água que tinha uma aparência muito boa. Você acha que ela poderia tomar essa água sem preocupação? O que você diria a ela?
25. A água captada e levada para a estação de tratamento vem de onde?
26. Como podemos nos prevenir para não sermos contaminados por vírus e bactérias?
27. Como podemos evitar o surgimento e transmissão de doenças infecciosas?
28. O que é o vibrião colérico?
29. Diga um local onde os mosquitos da dengue botam seus ovos e as larvas para se desenvolverem.
30. Qual é o ser vivo transmissor da dengue?

BREVE CURRÍCULO DA AUTORA

PRISCILA SILVA FERREIRA

Graduada do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mora na cidade de João Pessoa – PB. Concluiu o Ensino Médio no ano de 2011 pela Escola Cenecista João Régis Amorim (CNEC). Ingressou no Curso de Pedagogia no período 2014.1 e conclui no período 2017.2. Realizou o Curso de Competências Básicas pelo Programa Formação pela Escola executado pelo FNDE, na cidade de João Pessoa/PB, no período de 20 de julho a 25 de agosto de 2016. Fez parte do Programa de Bolsas de Licenciatura PROLICEN, tendo participado como bolsista em dois projetos, o primeiro intitulado: *O debate sobre os direitos da criança e do adolescente: impactos na formação do(a) pedagogo(a) no curso de Pedagogia da UFPB*, no ano de 2015, e o segundo intitulado: *A formação profissional no curso de Pedagogia presencial do Centro de Educação*, no ano de 2016.

Participação em eventos

- Apresentou dois trabalhos em formato de comunicação oral, o primeiro denominado: *O respeito à diversidade religiosa na educação*; e o segundo denominado: *A educação na visão de Karl Marx*, no V Seminário Temático: a educação em debate, realizado no Centro de Educação da UFPB, em 2015.
- Trabalhou como membro da equipe organizadora do evento *Semana Nacional de Ciência e Tecnologia* da UFPB 2016 (Exposição - Amostra de Profissões - Pedagogia).
- Participou da Amostra de Estágio do Centro de Educação em 2016 na UFPB.
- Fez parte da Comissão Organizadora integrando a monitoria (apoio) da *Semana Acadêmica de Pedagogia*, realizada no Centro de Educação da UFPB, em João Pessoa - PB, em 2016.
- Apresentou um trabalho intitulado: *Reflexão acerca da formação de professores no Brasil* na modalidade de Comunicação Oral na Semana Acadêmica de Pedagogia da UFPB, em 2016.
- Participou do XVII Encontro de Iniciação à Docência (ENID), no ano de 2015, como aluna do trabalho intitulado: *Os direitos da criança e do adolescente: impactos na formação e atuação dos educadores*. E participou do XVIII Encontro de Iniciação à Docência (ENID), no ano de 2016, como aluna do trabalho intitulado: *Reflexão acerca da formação de professores no Brasil*.

Artigos aprovados

- Os artigos intitulados *O uso da ferramenta Google Docs para a aprendizagem colaborativa* e *Reflexão acerca da formação de professores no Brasil* foram publicados nos anais do III CONEDU, evento realizado na cidade de Natal - RN, em 2016.
- O artigo *Aprendizagem colaborativa: um experimento utilizando o Google Docs*, foi selecionado para ser um capítulo do livro *Educação no Século XXI*, organizado pela Editora Poisson, publicado em 2018.